الندوات والمؤتمرات (١٥)

أبحاث ودراسات

أبحاث ودراسات

الندوة التي أقامها المركز بالشراكة مع

معهد اللغويات العربية
بجامعة الملك سعود

احتفاء بالعربية في يومها العالمي



مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية
King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for
The Arabic Language



الندوة التي أقامها المركز بالشراكة مع
معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود احتفاء بالعربية في يومها العالمي



أبحاث ودراسات

الندوة التي أقامها مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية بالشراكة مع
معهد اللغويات العربية
بجامعة الملك سعود
احتفاء بالعربية في يومها العالمي ١٨/ديسمبر/٢٠١٤م
الموافق ٢٦/صفر/ ١٤٣٦هـ

الطبعة الأولى
الرياض
١٤٣٦ هـ - ٢٠١٥م

© مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤٣٦ هـ
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية

أبحاث ودراسات: السجل العلمي للأبحاث المقدمة في الندوة التي أقامها
مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية بالشراكة مع
معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود
(٢٦ / صفر / ١٤٣٦ هـ - ١٨ / ديسمبر / ٢٠١٤ م).
/مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية .- الرياض، ١٤٣٦ هـ

١٦٠ ص؛ ١٧ × ٢٤ سم - (الندوات والمؤتمرات؛ ١٥)

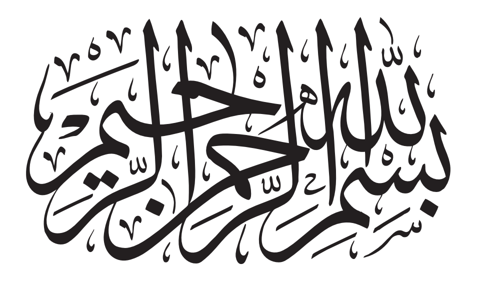
ردمك: ٢-٦-٩٠٦٤٨-٦٠٣-٩٧٨

١- اللغة العربية - ندوات ٢- اللغة العربية - بحوث
أ. العنوان ب. السلسلة

ديوي ٤١٠,٦٣ ١٤٣٦/٣٩٦١

رقم الإيداع: ١٤٣٦/٣٩٦١

ردمك: ٢-٦-٩٠٦٤٨-٦٠٣-٩٧٨


بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة المركز

تتكامل الأنشطة والبرامج في مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية فيما يحقق رؤيته العامة في دعم الأفراد والمؤسسات التي تعمل في خدمة اللغة العربية، وإيجاد حالة إيجابية من العمل المشترك، والتواصل البرامجي والمعرفي؛ تحقيقاً لأهدافه وسياساته العامة وتمثيلاً للاسم الكريم الذي يتشرف بحمله، واللغة الكريمة التي يخدمها.

وبدعم من معالي المشرف العام وزير التعليم العالي ورؤية مجلس أمنائه وضع المركز خطته في العمل ضمن دوائر دولية متعددة، منها: تفعيل الجهود المؤسساتية السعودية لمواكبة الحدث الدولي في الاحتفاء باللغة العربية الذي يأتي في ١٨ ديسمبر من كل عام، ويوافق يومها العالمي لعام ١٤٣٦هـ (يوم ٢٦ صفر)، ويخطط المركز لتكون المناسبة منبراً لإطلاق المبادرات، وتقييم الجهود، والنقاش العلمي، وأن يكون يوماً من الاحتفاء بسنة من الإنجاز السابق أو التهيؤ لعام قادم؛ لا أن تكون للاحتفاء الخطابي المجرد.

ويمثل اليوم العالمي للغة العربية مساراً من المسارات الرئيسة التي ينشط فيها المركز لتتكامل مع مساراته الأخرى في النشر والتعاون الدولي والتخطيط اللغوي والمشروعات العلمية والمؤتمرات وغيرها؛ إذ تعد اللغة العربية من أقدم لغات العالم استخداما وأطولها عمرا، كما أنها من أكثر لغات المجموعة السامية متحدثين، وتستمد خلودها وانتشارها من كونها لغة للقرآن الكريم الذي يتصل به خُمُس العالم من خلال استخدام بعض كلماتها في الشعائر الدينية اليومية الرئيسة، إضافة إلى أنها لغة يتصل بها كثيرون لأسباب قومية أو ثقافية أو علمية.

وقد اقترح المركز على منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) موضوع (الحرف العربي) ليكون الموضوع الرئيس للاحتفاء؛

وذلك لتوحيد الجهود، وإبرازها على المستويين المحلي والعالمي، والعناية بهذا المسار اللغوي المهم، وقد أقرت الهيئة الاستشارية للخطة الدولية لتنمية الثقافة العربية هذا الموضوع وجرى إعلانه دوليا.

ويأتي اختيار المركز لموضوع الحرف العربي لما يمثله من قيمة رمزية للغة العربية، حيث يُنظر إلى الحرف من الزوايا الجمالية والثقافية والتاريخية، إضافة إلى أنه يمثل حلقة الوصل بين اللغة العربية وبعض اللغات الأخرى مما مكَّن للحرف العربي الدخول في تكوينها في مختلف الثقافات والحضارات البشرية.

ولقد كان من أهم مجالات التعاون والشراكة في برامج الاحتفاء: الشراكة مع كليات اللغة العربية ومعاهد تعليمها وأقسامها؛ لتنفيذ ندوات علمية متخصصة مع برامج رديفة، حيث وضع المركز الإطار العلمي العام والغطاء المالي، وترك لهذه الجهات الأكاديمية بخبرتها العلمية ورؤيتها المتخصصة جميع التفاصيل من اختيار العنوانات، والباحثين، ومراجعة البحوث، وتحريرها، وتدقيقها لغويًا، وإعداد الكتب، وتهيئتها للنشر، بحيث يكون العمل تكاملياً في خدمة اللغة العربية، مع ما رافق هذه الندوات من أجواء معرفية، بحيث تصبح المناسبة مجالاً لتقويم الجهود، وإعادة مناقشة المناهج، واختبار المسيرة، وهو ما يدفعنا إلى تقديم مزيد من الشكر والتقدير للجهود الجادة التي واكبت التحضير لها أو انعقادها.

ويمثل هذا الكتاب واحدا من ثمرات الشراكة مع الجامعات في هذا اليوم العالمي، وإننا لنشكر كل من أسهم فيه بالجهد الإداري والعلمي، ونرجو أن تكلل هذه الجهود بالنجاح والتوفيق.

وفق الله الخطى، وسدد الآراء في خدمة لغتنا الشريفة.

الأمين العام

د.عبدالله بن صالح الوشمي

الندوة

كلمة معالي مدير جامعة الملك سعود

الأستاذ الدكتور/ بدران بن عبدالرحمن العمر

إنه لمن دواعي سروري أن أشارككم الاحتفال باليوم العالمي للغة العربية باعتباره إحياءً لحدث هام على المستوى الدولي والإقليمي والوطني. فهو من المناسبات التي تحرص الجهات المعنية في المملكة، مثل وزارة التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم، على الاهتمام بها على الوجه الذي يزداد به شأن لغتنا العربية مكانةً وعلوّا.

وهو أيضا مناسبة نسعى إلى ترسيخها ودعمها حتى تصبح من أنشطة الجامعة المتميزة، حيث أقيمت في العامين الماضيين بنجاح وتميز، وهاهي تُقام في هذا العام أيضا راجين لها النجاح والتوفيق أيضا.

ولقد دأب معهد اللغويات العربية على الاحتفال سنويا بهذه المناسبة المهمة منذ إقرارها، وهو يحتفل بها أيضا في هذه السنة مشتركا مع مؤسسة مهمة في وزارة التعليم العالي، ألا وهي مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، حيث يقطع المعهد خطوة متميزة في المضيّ قدما في سبيل تقوية وتدعيم لغتنا العربية، بالتعاون المثمر مع مركز متميز، يشاركه في تحقيق الأهداف النبيلة المتمثّلة في نشر العربية وترسيخ أركانها وثقافتها في المجتمع.

إن مساهمة المملكة في نشر العربية، لغة القرآن الكريم، لمِمّا يشهد به القاصي والداني. فمعاهد اللغة العربية وكلياتها من الثوابت الموجودة في معظم الجامعات الحكومية، كما أن لها نصيبا مهما في خطط كثير من الجامعات الأخرى ومناهجها.

ولا شكّ أن الجهود المبذولة خارج المملكة ممثلة في عقد المؤسسات الأكاديمية والثقافية مؤتمرات ودورات تعليمية وتدريبية تحقق الغايات التي تسعى المملكة

إليها. فالعربية لغة يتكلمها ما يزيد عن ٤٢٢ مليون عربي ويحتاج إلى استعمالها أكثر من مليار ونصف من المسلمين. وما يزال عدد المقبلين على تعلمها في مختلف أصقاع العالم يرتفع يوما بعد يوم.

ولعل هذا من أهم الأسباب التي جعلت الجمعية العامة للأمم المتحدة تُدرجها ضمن اللغات الرسمية الست المعتمدة فيها وفي لجانها الرئيسية منذ ١٩٧٣. وما دعوة المجلس التنفيذي لليونسكو في سنة ٢٠١٠ إلى إدراج يوم ١٨ ديسمبر من كل عام ضمن الأيام الدولية التي تحتفل بها اليونسكو إلا دليل واضح على الاهتمام الدولي بها.

إن جامعة الملك سعود لَتدعم الاحتفال باليوم العالمي للغة العربية بالتعاون مع مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية إيمانا منها بأنه من الأنشطة التي تحقق التعاون بين الهيئات والمؤسسات التي يجمع بينها نبل الغاية في نشر اللغة العربية. ولا يسعني هنا إلا أن أبارك جهود معهد اللغويات العربية بإقامة هذا الحفل، تحقيقا لهذه الغاية وأملا في مزيد من الانتشار والاستخدام للغتنا العربية وتعليمها وتعلمها.

ولا يفوتنا أن نذكر أن جامعة الملك سعود لم تدخر جهدا من أجل خدمة اللغة العربية سواء عن طريق كراسي البحث أو عن طريق مركز الترجمة.لكن هذا الهدف لن يتحقق بالجهود المبذولة في المؤسسات فقط، بل الأمر محتاج إلى جهود الباحثين بشكل يتجاوز المناسبات ليصبح جهدا متواصلا ذا أشكال عديدة متكاملة. ويمكن أن نذكر في هذا السياق تجربة يعرفها الجامعيون في اليونان. فالجامعي هناك مطالب بترجمة كتاب إلى اليونانية كل سنتين ليُثبّت في وظيفته. وبذلك تكون المساهمة في النهوض باللغة فعالة.

وينبغي فضلا عن ذلك أن نتجنب الممارسات التي تسيء إلى لغتنا من غير قصد مثل استعمال اللغات الأجنبية في بعض الاجتماعات أو وسائل التواصل.

لذلك لا بد من محاسبة النفس ومن إطلاق المبادرات التي تضمن تدعيم لغتنا العربية. ومما لا شك فيه أن توقيع جامعة الملك سعود على اتفاقية التعاون مع مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية تندرج في هذا الإطار وستظل الجامعة منفتحة على كل المبادرات التي تحقق للغة العربية مزيدا من الانتشار والإشعاع ومشجعة عليها.

ولا يفوتني أخيرا أن أتقدم بالشكر لكم جميعا راجيا من الله أن يوفقكم في حفلكم في هذا اليوم وفي جميع جهودكم وأعمالكم.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

كلمة سعادة عميد معهد اللغويات العربية

د. ماجد بن محمود الحمد

إن احتفالنا اليوم في معهد اللغويات العربية باليوم العالمي للغة العربية بتشريف معالي مدير الجامعة الأستاذ الدكتور/ بدران بن عبدالرحمن العمر الذي ينوب في الحضور عنه سعادة وكيل الجامعة الأستاذ الدكتور/ عبدالعزيز الرويس؛ يأتي في سياق اهتمام جامعة الملك سعود باللغة العربية عموما، وبمعهد اللغويات العربية خصوصا، حيث يمثل واجهة حضارية للجامعة يستقطب من خلالها نخبة من طلاب دول العالم المختلفة من غير الناطقين بالعربية بجنسيات بلغت ٤٩ جنسية من جميع قارات العالم. ولعل هذا ما يعطي احتفالنا بعدا حضاريا دوليا، إضافة إلى الأبعاد الثقافية والدينية، حيث يُظهر مدى اهتمام المنظمات الدولية باللغة العربية مما جعلها لغة معتمدة في هيئة الأمم المتحدة وفي منظمة اليونسكو التابعة لها، وهي المنظمة التي أقرت هذا اليوم يوما عالميا، ومناسبة سنوية يُحتفل به في الجهات المهتمة باللغة العربية في أنحاء العالم.

ويأتي احتفالنا في هذا العام مختلفا، حيث تُقام ندوة علمية يشترك فيها خمسة من أعضاء هيئة التدريس في المعهد يلقون أوراقهم البحثية في موضوع «تعليم العربية لغة ثانية»، وهو موضوع في صميم عمل المعهد والمنتسبين له. وتضم ندوتنا اليوم أبحاثا خمسة مختلفة تتناول جوانب تعليم العربية لغة ثانية من زاويتين اثنتين متكاملتين لغوية وتربوية. أما الزاوية الأولى فتهتم بما يجده طلاب معهد اللغويات العربية من صعوبة في اكتساب بعض الظواهر اللغوية، حيث تناول أ. د. رفيق بن حمودة التأليفات المقيدة باعتبارها صنفا من الوحدات المركبة التي تتصرف تصرف اللفظ المفرد فضلا عن كونها تحمل شحنة دلالية ثقافية قوية. وبناء على الصعوبات التي تعترض اكتسابها عند متعلمي

العربية لغة ثانية قدم الباحث مقترحات من شأنها أن تذلل وجوها من تلك الصعوبات. وفي الإطار نفسه يقدم د. عيسى الشريوفي بحثا بعنوان «استخدام أداة التعريف لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى: من أين تأتي الأخطاء؟» استند إلى ما يجده الطلاب من مشاق في استعمال لام التعريف. وقد اعتمد استبانة أجابت عنها عينة من طلاب المعهد فحللها واستخرج منها الأخطاء وحاول تفسيرها فأرجعها إلى مجالي السياق والتركيب وأفضى إلى اقتراح مجموعة من الحلول التي تنبه إلى أهمية جانبي النقل و المقاربة النصية في التعامل مع هذه الظاهرة اللغوية وتطوّر اكتسابها. ما البحث الثالث المندرج في وجهة النظر اللغوية فقد اهتم فيه د. شعبان قرني بـ«واقع المعجم العربي لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها» باعتبار أن هذا الاختصاص ما يزال لا يجد من المختصين بالعربية الاهتمام الذي يستحقه رغم تزايد عدد المقبلين على تعلم العربية من غير الناطقين بها. وقد انتهى الباحث إلى ضرورة تكثيف الدراسات المعجمية في هذا الغرض من أجل حصر المعجم الوظيفي المحتاج إليه في تعليم هذه الفئة من الدارسين باعتماد معايير موضوعية كالشيوع والتوزيع وقابلية الاستدعاء.

أما الزاوية الثانية فتتناول الجانب التربوي، حيث تناول بحثان مسائل تربوية ذات علاقة بتعليم العربية لغة ثانية. فقد أشار د. مختار عبد الخالق في بحثه «اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو التدريس باستخدام الجوال التعليمي» إلى أن الجوال أصبح اليوم من الوسائل العصرية التي يصطحبها الطلاب في كل مكان. وقد وجه استبانة إلى عدد من أعضاء هيئة التدريس من أجل قياس اتجاهاتهم في استخدام الجوال التعليمي. وأفضى البحث إلى تقديم بعض المقترحات لعل أهمها عقد دورات تدريبية للطلاب ولأعضاء هيئة التدريس في هذا المجال وتوفير الأجهزة الميسرة لاعتماد هذه الأداة في تعليم العربية لغة ثانية. أمّا د. علي الشايع فقد كتب بحثا بعنوان

«ظاهرة الضعف في مهارات الكتابة لدى الناطقين بغير اللغة العربية» اهتم فيه بالأخطاء الإملائية التي يقع فيها المتعلمون وجهّز استبانة تتضمن ١٠٠ كلمة موزّعة على ١٠ محاور إملائية ووجه الاستبانة إلى طلبة من المستوى الثالث من قسم اللغة والثقافة فكشفت النتائج ضعفا في أداء الطلاب لهذا الجانب من اكتساب اللغة وحاول الباحث تحديد الأسباب المفسرة لهذه الظاهرة واقتراح حلول عاجلة وأخرى آجلة لمعالجة الضعف أو الحد منه لعلّ أهمها استحداث مقرر يعتني بهذه القضايا الإملائية باعتبارها ركيزة من ركائز إحدى المهارات الأربع في تعليم اللغات.

ويأتي احتفالنا في هذا العام مختلفا مرة أخرى، حيث يُقام هذا الاحتفال بالشراكة مع مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، وهي شراكة ستؤدي إلى أن يقوم المركز مشكورا بطباعة كتاب يحتوي الأبحاث التي ستلقى اليوم في الندوة العلمية، مما يجعلها متاحة للجميع من المختصين والمهتمين بتعليم العربية لغة ثانية.

ولعلي أنتهز هذه المناسبة لأشكر معالي وزير التعليم العالي الدكتور/ خالد السبتي، المشرف العام على المركز، وسعادة الدكتور/ عبدالله الوشمي الأمين العام للمركز، وسعادة الدكتور/ عمر المحمود، المستشار في المركز، الذي يحضر اليوم ممثلا له.

إن احتفالنا اليوم يأتي والمعهد يخطو خطوات واثقة في التطوير والإنتاج العلمي والتعليمي. فالمعهد حصل على الاعتماد الأكاديمي الدولي منذ سنتين، وهو اليوم في طريقه خلال أسابيع قليلة للحصول بإذن الله على الاعتماد الوطني من الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي، كما أنه حصل على شهادة الآيزو لمدة ثلاث سنوات، وتسلمها عميد المعهد من سعادة وكيل الجامعة للتطوير والجودة في حفل أقيم لهذه المناسبة. أما عن الإنتاج العلمي فالمعهد له خطوات سباقة في هذا الخصوص، حيث سدّت مؤلفات منسوبيه وترجماتهم للغة العربية فراغا

واسعا في تخصص اللغويات التطبيقية لطلاب الدراسات العليا والمتخصصين. كما كانت الكتب التعليمية مثل العربية للحياة والعربية للناشئين والعربية للعالم والعربية الوظيفية وغيرها مثار فائدة كبيرة للأساتذة والطلاب على حد سواء. وسيمضي المعهد في هذا التطوير والإنتاج حيث يعكف حاليا على مراجعة خطط برامجه المختلفة لتكون مناسِبةً علميا لمدى التقدم العلمي الذي وصل له تخصص اللغويات التطبيقية، ومن ثم ستبدأ مرحلة إنتاج علمي وتعليمي جديدة نأمل أن يكون لها صدى واسع بين المتخصصين.

لا يسعني في نهاية كلمتي هذه إلا أن أشكر معالي مدير الجامعة الأستاذ الدكتور/ بدران بن عبدالرحمن العمر، الذي لم يدخر وسعا في دعم المعهد وأنشطته وأعضائه، فله منا جزيل الشكر والتقدير. كما أشكر سعادة وكيل الجامعة على تشريفه لحفلنا هذا، وسعادة مستشار المركز على تلبيته لدعوتنا.

ولا يفوتني أن أقدم تحية خاصة لزميلاتنا في القسم النسائي من أستاذات وموظفات وطالبات حيث يشاركننا هذا الاحتفال للمرة الأولى منذ ثلاث سنوات بعد انتقالهن للمبنى الجديد في مركز الطالبات في عليشة، فلهن منا جميعا الشكر والتقدير.

وأخيرا أشكركم جميعا أيها الحضور الكريم من ضيوف وأساتذة وطلاب على تفاعلكم واهتمامكم بأنشطة المعهد ومناسباته، آملين أن تجدوا فيها ما يسركم وينفعكم.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

قائمة الأوراق العلمية المقدمة في الندوة

م	الورقة العلمية	مقدمها
١	التأليفات المقيدة: الخصائص ومعوقات الاكتساب	أ.د/ رفيق عبد الحميد بن حمّودة
٢	استخدام أداة التعريف لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى: من أين تأتي الأخطاء؟	د. عيسى عوده الشريوفي
٣	اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو التدريس باستخدام الجوال التعليمي.	د. مختار عبد الخالق عبد اللاه عطية
٤	ظاهرة الضعف الإملائي في مهارة الكتابة لدى الناطقين بغير اللغة العربية	د.علي بن جاسر الشايع
٥	واقع المعجم العربي لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها	د..شعبان قرني عبد التواب

إشراف

د. ماجد الحمد

عميد معهد اللغويات العربية – جامعة الملك سعود

تحرير

أ.د. رفيق عبد الحميد بن حمّودة

قسم تدريب المعلمين – معهد اللغويات العربية – جامعة الملك سعود

التأليفات المقيدة: الخصائص ومعوّقات الاكتساب

أ.د. رفيق عبد الحميد بن حمودة
قسم تدريب المعلمين
معهد اللغويات العربية
جامعة الملك سعود

مقدمة

يطلق مصطلح التأليفات المقيدة في الأدبيات اللغوية على الوحدات اللسانية المركبة التي تتصرف في الاستعمال تصرّف اللفظ المفرد أوتكاد. فلا يقع فيها تقديم أوتأخير ولا يستبدل لفظ أحدها بلفظ غيره.... وقد تقرّرت عند أهل الصناعة أمور تخصّ التأليفات المقيدة. أولها أنها منتشرة في الكلام بشكل لافت فلا تكاد تخلو منها قطعة تواصلية مهما كان سياق التواصل المعتمد في الخطاب. وثانيها أن لها من الخصائص ما يجعلها صنفا من الوحدات اللغوية قائما بذاته. والثالث أن دراستها لا تستكمل إلا بالنظر إليها من الجوانب الدلالية والتركيبية والمعجمية. والرابع أنها مصدر إشكالات متداخلة متعدّدة الوجوه. فهي فضلا عمّا تتطلبه من جهد لساني يفسّر اشتغالها يواجه معها متعلّم اللغة الثانية ومعلمها والمترجم ومهندس المعلوماتية صعوبات جمة تقتضي أحيانا تجاوز تخصّص إلى تخصّص غيره وتعاونا متأكدا بين الاختصاصات.

يجد مدرس العربية للناطقين بغيرها في تدريس التأليفات المقيدة صعوبات في تعليمها نظرا إلى ما تنفرد به من خصائص لغوية . فهي ليست مما يُشرَح شرح الكلمة بالكلمة لأنّ دلالتها غير شفّافة ويتعذر في الغالب أن يوجّه الدارسون إلى معجم يساعدهم على تحديد معانيها لأن المعاجم العربية تهتم في الغالب بالألفاظ المفردة. ولعلّ ما يزيد الأمر تعقيدا بالنسبة إلى مدرّس اللغة هو أنّ

هذا الضرب من الوحدات ليس مما يمكن تجاوزه أوتأجيل تدريسه إلى مرحلة متقدّمة لأنها منتشرة في الاستعمال بشكل لافت وبصور مختلفة وبدرجات تقييد متفاوتة . ولعلّها مما يواجهه المدرس منذ الحصص الأولى نظرا إلى وجودها بكثرة في عبارات التحية والتلطّف على سبيل المثال.

يهدف هذا البحث إلى التنبيه إلى وجوه الفرق في التعامل مع التأليفات المقيدة بين القدماء والمحدثين ومحاولة وصف دقيقة للخصائص المميزة للتأليفات المقيدة التي بمقتضاها يمكن أن نميز بينها وبين التأليفات الحرة وذلك باعتماد المعطيات التصنيفية التي تقررت في نظرية النحو- المعجم. ثم يتركّز نظرنا في ما نعبّر عنه بمصطلح «تعبيرات التلطف»باعتبارها صنفا تطبيقيا محدّدا له خصائص تميزه ضمن التأليفات المقيدة محاولين استجلاء السبل المتبعة في التعامل معها من خلال كتاب «العربية بين يديك»[١] . والغرض من كل ذلك إنما هو مساعدة مدرسي العربية للناطقين بغيرها بتحديد أدوات عمل دقيقة تهديهم إلى هذا الصنف من الوحدات فيعالجونها في مناهج التعليم معالجة توجهها تلك الخصائص... وإسهاما منّا في تدعيم جهود تدريس العربية للناطقين بغيرها نقدّم في المرحلة الأخيرة مقترحات لتذليل وجوه من الصعوبات التي يواجهها المدرس في معالجة هذا الصنف من الوحدات.

I. وضعية البحث والاصطلاح

من أجل الاستئناس بالموضوع وتقريبا للمقصود به ننبّه إلى أننا نستعمل مصطلح التأليفات المقيدة مقابلا عربيا لما يتداول في الأدبيات اللغوية الأعجمية بـ Collocations ونقصد به كل بنية لغوية متكوّنة من أكثر من وحدة معجمية / نحوية، تتداولها ألسنة المتكلمين على نفس الهيئة تقريبا كما لو كانت غير قابلة

(١) اختيارنا لهذه السلسلة يرجع بالأساس إلى توفّرها على شرطين ضرورين لإنجاز هذا البحث: هي من كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها وهي مرفقة بمعجم يتضمن المفردات المستعملة في السلسلة.

للتجزئة ولا للتصرف ولا يدلّ عادة جزء منها على جزء معناها. وذلك نحو عبارة « على ما يرام» فأنت لا تستطيع أن تستبدل فيها حرف الجر ولا الاسم الموصول ولا الفعل بما يناسب كلا منها سواء في الصنف أو في المعنى وإن كان في اللغة العربية ما يكافئ لفظه ومعناه كل جزء من الأجزاء الثلاثة التي تتكون منها التأليفة المقيدة.

استوقفت هذه الظاهرة القدماء العرب من نحاة ولغويين. فنظر فيها بعض النحاة في بداية مصنفاتهم في مبحث أقسام الكلم خاصة. واصطلح عليها بعضهم بما هو « بمنزلة الاسم الواحد»[1] و بالمركب المزجي[2]... وهم يقصدون بذلك أن تلك الوحدات تقوم بينها علاقة تركيبية أوأكثر لكنّها تجري في الكلام مجرى الكلمة المفردة. وساقوا بعض الأمثلة على ذلك منها: معد كرب/ بعلبك/ تأبط شرا/ حضرموت/ برق نحره/ خمسة عشر/ بيت بيت... فهذه الوحدات، رغم تركّبها لا يتصرّف المتكلم في أجزائها ... وقد فسّروا سمة بناء الجزئين في بعض حالات المزج التركيبي كما في العدد المركب (١٣ -١٩) بأنه أثر لحذف الوأوالتي تربط في الأصل بين لفظي العدد الأول والثاني. ويمكن أن نقول إجمالا إن النحاة العرب القدامى اضطُرّوا إلى النظر في وحدات مركبة قد تنتمي إلى التأليفات المقيدة استطرادا لأنها خرجت عن تصوّرهم لوحدة التحليل النموذجية وهي الكلمة. فلم يخصّوها بحيز من التفكير ولا كان ذلك عندهم مقصودا لذاته.

اللغويون في المنظومة الاصطلاحية العربية هم المشتغلون بجمع اللغة وتدوينها في رسائل أومعاجم... وخلافا للصناعة النحوية - القائمة على الاستقراء الناقص- تتميّز صناعة اللغويين بالاستقصاء. فمن المفروض أن يستوعب

(١) سيبويه، عمرو بن عثمان. الكتاب. تحقيق عبدالسلام هارون. مطبعة الخانجي. القاهرة .١٩٨٨ : ج٣. ص ٤٧٥..

(٢) حسن، عباس. النحو الوافي . دار المعارف. مصر. ط١٥. دت.ج١ ص١٧٦.

اللغوي بالوصف ما يتداوله الناطقون باللغة من كلم. لهذا السبب تنتشر التأليفات المقيدة في معاجم الألفاظ متناثرة: كتاب العين للخليل بن أحمد، جمهرة اللغة لأبي بكر بن دريد... لكنها تتكثف في ما يمكن أن نعتبره من المعاجم المختصّة : الإتباع والمزاوجة لابن فارس ت٣٩٥ هـ ، فقه اللغة للثعالبي تـ ٤٣٠هـ ، مجمع الأمثال للميداني تـ٥١٨هـ ... وقد تعرّض اللغويون العرب إلى هذا الصنف من الوحدات من أجل جمعها و/أو بوصفها دلاليا. ذلك أنها وحدات تتكون عادة من أكثر من كلمة لكن معناها لا يتحصّل من جمع معاني الوحدات التي تتركب منها أي أن جزءها لا يدل على جزء معناها فهي مما لا يمكن توقّع دلالته بالجمع بالنسبة إلى من يسمعها من الأعاجم على سبيل المثال: «أَبو زيد: يقال للرجل إذا وقع في أَمر قد كان منه بمعزِل كنتَ من هذا فالجَ بنَ خَلاوةَ يا فتى. الأَصمعي: أَنا من هذا فالج بن خلاوة أَي أَنا منه بريء ومثله لا ناقةَ لي في هذا ولا جَمَلَ»[1]. فالتأليفة المسطرة ليست تحمل معنى امتلاك الإبل وإنما يقصد بها التعبير عن براءة الموصوف بها ممّا ينسب إليه من أفعال... ولعلّ حدوس اللغويين القدامى بفرادة هذا الصنف من الوحدات لم ينضج إلى درجة تجعلهم يخصونها بالوضع ؛ ولذلك لم يفردوها بالتأليف بل أدرجوها في الغالب الأعمّ مع أصناف أخرى من الوحدات يتعذّر اعتبارها من بابها.

تأسّس الاشتغال بالظواهر اللغوية عند المحدثين منذ بداية القرن العشرين على قراءة التراث قراءة نقدية لمواكبة المستجدّات العصرية. لكنّ الاهتمام بالقيود الإلزامية في الكلام باعتبارها من خصائص التأليفات المقيدة جاء متأخرا نسبيا. ولقد تعدّدت جهات النظر في تناول هذه الظاهرة: توجه البعض

---

(١) ابن منظور، جمال الدين. لسان العرب (فلج) . دار صادر بيروت دت.

ممن شغلهم المبحث إلى وضع معاجم[١] جمعوا فيها ما تضمنته بطون الكتب و/أو الصحف ممّا بدا لهم راجعا إلى التأليفات المقيدة. وإذا استثنينا المعجم الأول باعتباره صورة حديثة من الأعمال التقليدية التي ذكرناها سابقا نلاحظ أن بقية الأعمال لم تظهر إلا منذ حوالي عشرين سنة تقريبا . ويبدو لنا أن تكثف الجهود المعجمية المهتمة بالتأليفات المقيدة في هذه الفترة جاء في سياق اطلاع المحدثين العرب على ما استجد في الدراسات الغربية التي تناولت الموضوع من جانب التأصيل والتنظير.

لا يتسع المجال لعرض كل التفاصيل المتعلقة بالموضوع في اللغويات الغربية. لذلك نكتفي بما قد يكون مفيدا لتوضيح الملامح الجديدة في الصناعة المعجمية العربية ذات الصلة بالغرض. ذلك أن الاهتمام بالتأليفات المقيدة في اللغويات الغربية يعدّ في اعتقادنا كذلك حديثا نسبيا ولم تتبلور نتائجه إلا في أواخر القرن العشرين. ونرجّح أن البداية كانت محتشمة مع يسبرسن في استعماله لمصطلح collocation وفي بعض إشارات إلى الفرق بين التراكيب الحرة والتراكيب المقيدة[٢]. ثم كان لفيرث دور هام في بيان الحاجة إلى اعتماد المقام في فهم

(١) نذكر منها على سبيل الذكر لا الحصر:

- اليازجي، إبراهيم .نجعة الرائد وشرعة الوارد في المترادف والمتوارد.مكتبة لبنان. ط١ ١٩٠٤. ط٣ ١٩٨٥.
- أبو سعد، أحمد. معجم التراكيب والعبارات الاصطلاحية العربية: القديم منها والمولد. ط١. دار العلم للملايين. بيروت ١٩٨٧.
- صيني، محمود إسماعيل، مختار طاهر حسين، سيد عوض الكريم الدوش. المعجم السياقي للتعابير الاصطلاحية.ط١ ١٩٩٦.
- داود، محمد . معجم التعبير الاصطلاحي. دار غريب .٢٠٠٣.
- حافظ، الطاهر بن عبد السلام هاشم. معجم الحافظ للمتصاحبات العربية. مكتبة لبنان ناشرون . ط١. ٢٠٠٤
- غزالة، حسن . قاموس دار العلم للمتلازمات اللفظية . دار العلم للملايين أيلول/سبتمبر ٢٠٠٧.
- فايد، وفاء كامل. معجم التعابير الاصطلاحية في العربية المعاصرة. ط جامعة القاهرة .٢٠٠٧.

(٢) Jespersen, Otto

Language, its nature, development, and origin. New York 1922.p376

معاني هذا الصنف من الوحدات[١] . لكن يبدو لنا أن تبلور السمات اللغوية الضابطة لمعالم التأليفات المقيدة يرجع إلى النظرية التوزيعية في معالجتها الشكلية للوحدات اللغوية وقد اتضح أمرها مع هاريس[٢]. ثمّ اعتمدت اللغويات الفرنسية المبادئ التوزيعية لبناء نظرية النحو المعجم Lexique-grammaire التي كان من ثمارها كتاب فصّل كاستون كروس[٣] فيه القول في كل أشكال التقييد في الوحدات اللغوية. وقد أفضى التراكم المعرفي الحاصل من الدراسات المشتغلة على التأليفات المقيدة إلى قناعات لعلّ أهمها:

- أنّ بين الوحدات المكونة لكل تأليفة مقيدة من التضامن ما لا يوجد بين الوحدات الحرة في الانتقال بين مكونات المركبات القاعدية.
- أنّ الفصل بين الجانبين التركيبي والمعجمي لا يمكّن من فهم اشتغالها باعتبار أن تركيبها تركيب إفراد.
- أنّ للسياقين اللغوي والمقامي دورا أساسيا في فهم معانيها.

العرب المحدثون أنفسهم حاولوا أن يواكبوا الدراسات التأصيلية التنظيرية للتأليفات المقيدة. ويكشف النظر في عناوين البحوث الجامعية المسجلة في الموضوع أن عددها ما انفك يزداد منذ عشرين سنة تقريبا. ولعلّ افتقادنا لبنك معطيات بهذه المواضيع يعسّر أمر ضبطها ضبطا دقيقا. فضلا عن ذلك قلّما

---

(١) Firth.J.R
A synopsis of linguistic theory. In Studies in Linguistic Analysis 1957. Oxford : Philological Society.

(٢) .Zellig S. Harris, “How Words Carry Meaning.”
Language and Information: The Bampton Lectures, Columbia University, 1986.

(٣) Gross Gaston
Les expressions figées en français: noms composés et autres locutions. Ed 0phrys. Paris 1996.

نشرت هذه الأعمال الجامعية[١] ؛ بل إن أغلبها رغم الجدية والأهمية[٢] ما يزال على هيئة تقديمه للجان المناقشة.و يزيد الوضع الاصطلاحي أمر التعرّف على الخطوات المقطوعة في هذا المجال تعقيدا. فالمصطلحات المستعملة للتعبير عن هذه الظاهرة كثيرة متشعبة.

يصعب ضبط المصطلحات المستعملة للتعبير عن مفهوم التأليفات المقيدة ضبطا تامّا شاملا لسببين اثنين على الأقل. أولهما هو أن البحوث التي يعوّل عليها لتحقيق هذه الغاية ما لم ينشر منها أكثر بكثير مما نشر. والثاني هو حداثة هذا المبحث في التفكير اللغوي وذلك يعني أن باب الاجتهاد في صياغة المصطلح مفتوح على مصراعيه ما دام الوضع الاصطلاحي لم يدرك مرحلة الاستقرار. ويمكن لنا أن نقدم صورة تقريبية لهذا الوضع بالنسبة إلى ما هو منشور بالعربية وبالفرنسية.

١. المصطلحات الفرنسية	
.١	colligation
.٢	collocation
.٣	expression à mots multiples

(١) بن عمر، عبد الرزاق. اللسنيات (التعابير الخاصة) في العربية القديمة. رسالة دكتورا. كلية الآداب بمنوبة. تونس ٢٠٠٠.

(٢) نذكر على سبيل المثال رسالة ماجستير قيمة اهتمت بالتأليفات في العربية والفرنسية. وقد أمدّنا بها مشكورا الأستاذ شعبان قرني من معهد اللغويات العربية/ جامعة الملك سعود. وقد كان أحد المشرفين على إنجازها:

Kamel, Rehab Ibrahim. Les collocations et les expressions idiomatiques en français et en arabe dans le journal « le Monde Diplomatique»: étude contrastive.2011. Univ. du Fayoum. Faculté des lettres. Egypte.

١. المصطلحات الفرنسية	
٤.	expression figée
٥.	expression fixe
٦.	expression idiomatique
٧.	expression poly lexicale
٨.	phrasème
٩.	pragmatème
١٠.	sequences polylexèmatique
١١.	unité’ phraséologique
١٢.	unité polylexicale

٢. المصطلحات العربية	
١.	التأليفات الثابتة
٢.	التأليفات الصماء
٣.	التصاحبات/ المتصاحبات
٤.	التعابير المسكوكة/ المسكوكات
٥.	التعبيرات الاصطلاحية
٦.	التعبيرات المتلازمة
٧.	التعبيرات المقيدة
٨.	التعبير السياقي
٩.	اللسنيات

٢. المصطلحات العربية	
١٠.	المتلازمات الاصطلاحية
١١.	المتلازمات التركيبية/ النحوية
١٢.	المتلازمات اللفظية
١٣.	المتلازمات المعجمية
١٤.	المتلازمات المقيدة
١٥.	المتلازمات/ التلازمات
١٦.	المتواردات/ التوارد

يتضمن الجدولان عيّنة من المصطلحات المتصلة بموضوع البحث. ولقد أوردناها لبيان بعض الملامح العامة لوضعية البحث فيه. فالتعدد المصطلحي حالة تشترك فيها الدراسات المكتوبة باللغتين العربية والفرنسية ونكاد نجزم أن الوضع لا يختلف عن ذلك في ما هو باللغة الإنكليزية. وقد فسرنا ذلك بحداثة المبحث. ولا يفوتنا أن ننبّه إلى أن وجها من التعدد المصطلحي الملاحظ في الجدولين راجع إلى ضرب من التفريع. فالمصطلح٦ الفرنسي يحيل على صنف اللسنيات وهو صنف فرعي من أصناف المفهوم الذي يحيل عليه المصطلح٢ الفرنسي. والأمر نفسه نلاحظه بين المصطلح العربي فــالتعبير السياقي (٨ أعلاه) إنما هو فرع من التأليفات الثابتة . وفي غياب قاعدة معطيات لا يسعنا أن نجزم بدرجة تواتر استعمال كل مصطلح من المصطلحات المذكورة. لكن يمكن لنا أن نقف على بعض الموجّهات في اختيار هذه المصطلحات بعضها أوكلها:

- يؤكد عدد من المصطلحات على أنها أشكال كلامية متعددة الألفاظ مفردة من حيث قيمة استعمالها (١...٣٠ عربي) و(١...٣٠ فرنسي).

- تنتمي هذه الأشكال إلى مجال اللفظي المنجز لا إلى مجال النظري المجرّد (٣...٧ فرنسي) و (٤...٧ و ١١ عربي). ولعله يجدر التنبيه إلى أن بعض هذه المصطلحات استعمل للدلالة على العلاقات التركيبة المجردة مثل علاقة الفعل بالفاعل أو الصفة بالموصوف أو المضاف إليه بالمضاف[1] .وليس ذلك هو المقصود في التأليفات المقيدة.
- ألفاظ كل بنية منها متضامنة مقيدة متصاحبة متلازمة وصماء ثابتة. وهذه النقطة منتشرة في كل المصطلحات تقريبا.
- الألفاظ المكونة لكلّ وحدة تنتمي إلى مجال المعجم مثل «طفح الكيل» و/ أوالنحو مثل «السلام عليكم» . (٢ فرنسي) و (٩و ١١ عربي).
- الغالب على ألفاظ التأليفات المقيدة أنها مما يختص به كل لسان عن غيره. فعبارة «هنا مربط الفرس» العربية لا يقابلها مكافئها اللفظي الدلالي التحليلي في ألسنة أخرى غير العربية (٦ فرنسي و ٩ عربي)
- من هذه الوحدات ما يحتاج إلى السياق المقامي لفهم معناه واشتغاله في عملية التواصل (٩ فرنسي و٨ عربي).

بينت لنا دراسة جانبي وضعية البحث والمصطلح بالنسبة إلى التأليفات المقيدة أنه مبحث حديث النشأة مقارنة بأغلب المباحث اللغوية الأخرى. ولعل تعدد المصطلحات المعبرة عن هذه الظاهرة من الأدلة البارزة على ذلك سواء في الدراسات الغربية أو العربية. لكن الأسبقية التاريخية للغويين الغربيين يسرت لهم بلورة الضوابط المحددة للتأليفات ومكنتهم من صياغة إجراءات الوصف والتفسير. أمّا اللغويون العرب فإنهم استفادوا من تلك النتائج ووجهوا البحوث الأكاديمية لاختبار صدقها على اللغة العربية كما جدّوا في صناعة معاجم خاصة بالموضوع.

(١) حسان، تمام . ضوابط التوارد. ضمن مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة. عدد ٥٨. سنة ١٩٨٦. ص ٣٠٦-٣٣١.

II. المجالات المعرفية المتدخلة في دراسة التأليفات المقيدة.

عرفت الدراسات اللغوية الحديثة تصورين أكبرين: الأول سابق تاريخيا وهو اختزالي مغلق يذهب أصحابه إلى أن الظواهر اللغوية ينبغي أن تعالج من داخل الأنظمة اللغوية الصوتية والصرفية والتركيبية ... عملا بمبدإ المحايثة أي دراسة اللغة في ذاتها ولذاتها؛ والثاني كانت بداياته أواخر القرن العشرين، يرى أصحابه أن وصف الظواهر اللغوية وتفسير اشتغالها لا يتيسر إلا في إطار تصوّر ينفتح على الذهن باعتباره الفضاء الذي تتكون فيه المعاني وعلى العالم المرجعي باعتباره منطلق عملية التواصل وغرضها المقصود[١] ويبنون على ذلك قولهم بحاجة علم اللغة إلى أن يتفاعل مع علوم أخرى تعالج هي نفسها بعض الظواهر اللغوية. ولعلّ التأليفات المقيدة من المواضيع التي تدخل في هذا الاعتبار لما فيها من صعوبات في التعليم والتعلم ومن معطيات ثقافية وثيقة الصلة باللسان في معناه الضيق ومن معضلات في الترجمة وفي المعالجة الآلية.

لا يجد الناطق باللغة ولادة صعوبة في اكتساب التأليفات المقيدة لأنه يتعلّمها بصفة طبيعية. وإن ذلك لمّا ييسّر له استعمالها فتصبح عنده من قبيل ما يتوقع predictable أي أن ذاكرته قد خزنتها على هيئة سماعه لها وحفظت معها سياقات استعمالها ومقاماتها. لكن الأمر يختلف بالنسبة إلى متعلّم اللغة الثانية. ذلك أن اكتساب اللغة الهدف يتحصّل إمّا بالاستعانة بالمقاييس الخاصّة بلغته الأمّ أي باللغة المصدر وإمّا بالمبادئ العامة الكلية المشتركة بين الألسن البشرية. وليس في كلتا الحالتين ما يمهّد للمتعلّم السبيل الصناعية في اكتساب التأليفات المقيدة. فاعتماد المقاييس يسقطه في نقل تلك الوحدات نقلا

---

(١) بن حمودة ، رفيق. الوصفية: مفهومها ونظامها في النظريات اللسانية. كلية الآداب والعلوم الإنسانية/ سوسة. ط١ ٢٠٠٤. صص ١١٣-١٣٨.

أقرب إلى ترجمة اللفظ باللفظ المكافئ له والبنية التركيبية بالبنية التركيبية المقابلة لها. والنتيجة الحتمية لذلك هي أننا سنجد في فهم مقروءه للتأليفات المقيدة وفي تعبيره عنها آثارا من اللغة الأم تشهد بصعوبة اكتساب هذا الصنف من الوحدات حتى في المستويات المتقدّمة: « يجد الأجانب الذين يتعلّمون اللغة العربية، على وجه الخصوص، التأليفات المقيدة العربية مجالا مشكليا نوعيا حتى في مستويات التعلّم المتقدمة»[1]. أمّا اعتماده المبادئ العامّة الكلية فإنّه لن يجديه نفعا نظرا إلى ما في هذا الصنف من الوحدات من خصوصيات اجتماعية ثقافية تاريخية. لهذا السبب يمكن أن نجزم أنّ التأليفات المقيدة مجال متأكّد من المجالات التي يظهر فيها التحجّر fossilization بصفة يسهل ملاحظتها عند مكتسب اللغة الثانية.

تقرّر عند جمهور الدارسين أنّ تعليم اللغة ليست حقيقته قائمات من الوحدات المعجمية يُطلب حفظها و جهازا من القواعد الصوتية والصرفية والتركيبية يُدرّب المتعلّم على تطبيقها. ذلك أنّ اللغة، كلّ لغة، قوامها - فضلا عن المعجم وجهاز القواعد - عناصر ثقافية تعكس عادات المجموعة اللغوية وتقاليدها وأساليب حياتها: فـ«منزلة اللغة في ثقافة مّا وتأثير الثقافة في معاني الكلمات واللسنيّات idioms من الأمور الثابتة ثباتا يجعلنا نعتقد أنّ نصّا من النصوص يتعذّر فهمه على نحو كاف في غياب مراعاة دقيقة لخلفيته الثقافية»[2].

نذكّر في هذا السياق أنّ ليوتنيف Leontiev في نظرية النشاط Activity theory اعتبر تعّلم لغة جديدة شكلا من أشكال النشاط البشري . وقدّر أنّ التعلّم لا يتقوّم إلا بثلاث: موضوع النشاط وهو الطالب وغرضه وهو

(١) 2002.Hafiz, Al-Tahir Abd-Elsalam
"Throw a party with collocations, the need for an Arabic combinatory dictionary".
in International Jornal of Arabic- English Studies. 3/1-2: 1-15.

(٢) Nida, E.A. 1993.
Language, culture and translating. Shanghai language education press. p i.

الهدف المراد تحقيقه من النشاط وأفعال هي الأشغال التي يقوم بها متعلّم اللغة من أجل تحقيق الهدف. و«يمكن أن يتراوح [الهدف] من الإسهام الكامل في ثقافة جديدة إلى الحصول على درجة النجاح المطلوبة للتخرّج [...و] إذا كان هدف المتعلم هو أن يصبح ماهرا في استخلاص المعنى بالاعتماد على القرائن وليس بالاعتماد على المعجم ثنائي اللغة فإنّ التخمين السياقي أثناء القراءة يصبح أوتوماتيكيا بمجرّد أن يصبح المتعلّم خبيرا في استخدام هذه الإستراتيجية»[1].

وهذا يؤكد في نظرنا أنّ تعلّم لغة جديدة وتعلّم ثقافة جديدة أمران متلازمان لا ينفكّ أحدهما عن الآخر وأنّ مصدر اكتساب الثقافة الجديدة ليس المعاجم الثنائية اللغة وإنما هو السياق اللغوي بطبيعة الحال ولكن السياق المقامي أوكد في هذه الحال لأن الملابسات المقامية هي المحدّد الأساسي للسمات الثقافية التي تحملها اللغة. ذلك أنّ أدبيّات التحية والزواج ومراسم الوفاة وطقوس الطعام كغسل اليدين والتسمية واستعمال اليد اليمنى والتهنئة بالولادة وبالأعياد... من عناصر الثقافة التي يعبّر عنها باللغة والجدير بالملاحظة في هذا السياق أنّ الألفاظ المستعملة في هذه المجالات إنما هي من قبيل التأليفات المقيدة. ولا شك أنّ ذلك مصدر صعوبة بالنسبة إلى معلّم العربية لغة ثانية فهو في حاجة إلى أن يتفطّن إلى الشحنة الثقافية التي تحيل عليها ألفاظ التأليفات مجتمعة وتخرجها من الدلالة اللغوية إلى دلالة سياقية مقامية حافّة وإلى أن ينبّه المتعلّم إليها ويدربه على إستراتيجية اكتسابها. فكيف لمتعلّم العربية لغة ثانية أن يدرك أنّ مقصد المتكلم من استعمال «لا حول ولا قوّة إلا بالله « ليس دلالتها اللغوية المحضة وإنما هو التعبير عن الأسف بدرجات تختلف باختلاف درجات خطورة مرجع الحديث؟ وكيف له أن يتفطن إلى أنّ قول أحدهم «أعوذ بالله!» ليس في حقيقة الأمر إخبارا باللجوء إلى الخالق طلبا لحمايته بقدر ما هو تعبير عن استهجان الخبر المتحدّث عنه واستنكار قد يصل إلى حدّ الامتعاض حسب

(١) روزاموند ميتشل و فلورنس مايلز. ترجمة د. عيسى بن عودة الشريوفي. نظريات تعلّم اللغة الثانية. ط جامعة الملك سعود. الرياض٢٠٠٧. صص ٢٧٥-٢٧٦.

اختلاف السياق... لقد أجريت بعض البحوث في هذا الموضوع من أجل تبيّن مدى اكتساب المتعلمين للغة ثانية للتأليفات المقيدة. و» جاءت النتائج مخيبة للآمال إذ أخفق الطلاب المشاركون في الحكم على صحة التراكيب؛ وعُزي ذلك في كثير من الأحيان لعدم توفّر معلومات كافية عن استخدام المتلازمات اللفظية في القواميس الإلكترونية. وهذا يستوجب إدراج المزيد من المعلومات المتعلّقة بالمتلازمات اللفظية في قواميس المتعلّمين»[1]. إن النتيجة المتوصل إليها في هذا البحث تتعلق بالتأليفات المقيدة بصفة عامّة؛ ويبدو لنا أن النتائج تكون مخيبة للآمال أكثر إذا تعلّق الأمر بالتأليفات المقيدة الحاملة لشحنة ثقافية قوية كاللذين ذكرناهما قبل قليل لفرط ما فيها من الخصوصيات الاجتماعية الثقافية.

أرجع الشاهد السابق ضعف اكتساب التأليفات المقيدة عند متعلّمي اللغة الثانية إلى عدم توفّر معلومات كافية عنها في القواميس الإلكترونية. ويبدو لنا أن علاقة المعلوماتية بموضوعنا تتجاوز النقيصة المشار إليها. فقد ذكرنا سابقا أنّ اكتساب لغة ثانية في جزء هامّ منه يتحصّل باعتماد الترجمة عبر اللغة الأمّ. وعملية الترجمة كانت تتمّ باعتماد قدرات المتعلّم المترجم الذاتية. لكنّ الكثير من متعلمي العربية لغة ثانية اليوم يعتمدون القواميس ثنائية اللغة و/أو الترجمة الآلية. وإنّ هذا لمّا يدعونا إلى إبداء ملاحظات ثلاث: تتعلّق الأولى بصدق الترجمة المعتمِدة على قدرات المترجم الذاتية عموما. فقد نبّه الجاحظ ت ٢٥٥هـ إلى شروط يتعذّر توفرها في متعلّم اللغة:» ولا بدّ للتّرجمان من أن يكون بيانه في نفس الترجمة، في وزن علمه في نفس المعرفة، وينبغي أن يكون أعلم الناس باللغة المنقولة والمنقول إليها، حتّى يكون فيهما سواء

(١) الزغبي، صافي الدين. استخدام متعلمي اللغة الانجليزية من العرب للمعلومات المتعلقة بالمتلازمات اللفظية في القواميس الإلكترونية. ضمن مجلة جامعة دمشق . المجلد ٢٨.العدد ٣+٤ . ٢٠١٢. ص ٦٣٦.

وغاية»[١]. فإذا تعلّق الأمر بالتأليفات المقيدة وما جرى مجراها من الظواهر الأسلوبية ازدادت المسألة تعقيدا: « عند ترجمة وإنتاج نص مّا في لغة أجنبية معلوم حقّ العلم أنّ المشكلة الرئيسية هي أن نترجم ونستخدم ما يتناسب من التأليفات المقيدة»[٢] .

تتعلّق الملاحظة الثانية باعتماد المعاجم ثنائية اللغة. فهذه المعاجم تقدّم للمستعمل عادة مقابلات من ل٢ تعتبرها مكافئة من حيث الدلالة لما يطلب فهمه أو استعماله في ل١. وقد يكون هذا الصنف من المعاجم مفيدا بالنسبة إلى وحدات بسيطة من اللغة العامة لكنه لا يجدي بالنسبة إلى التأليفات المقيدة لسببين على الأقل هما كونها من التعبيرات المركبة المتلازمة و كون هذه التأليفات مشحونة شحنا بالسمات الثقافية كما بينّا. فما دامت المعاجم لا تأخذ هاتين النقطتين بعين الاعتبار فإن فائدتها تظلّ محدودة.

تتعلّق الملاحظة الثالثة بالترجمة الآلية. فقد وجدت محاولات لاستعمال الحواسيب في عملية الترجمة منذ الخمسينات. وكانت الغاية من ذلك ربح الوقت والاقتصاد في التكلفة. ومرّت هذه المحاولات فيما يخصّ لغة التواصل العامّة بمرحلتين: الترجمة المباشرة (كلمة بكلمة) ثم لما تبين ضعف الأولى تمّ تطوير منوال الترجمة ليصبح تحليليا (تحلّل الآلة النص في اللغة المصدر ثمّ تنقله معجميا وتركيبيا وأخيرا يتمّ الإنتاج في اللغة الهدف). وقد بذلت الدول المتقدمة في التقنيات الحاسوبية أموالا طائلة في هذا المجال. لكن النتائج كانت ضعيفة على مستوى النجاعة ممّا أفضى بالحكومة الأمريكية إلى التراجع عن دعم البحوث في هذا المجال بعد أن اطلعت على تقرير بار هيلال Bar-Hillel في الغرض سنة ١٩٦٤ [٣] . ويرجع م. كروس هذه النتيجة إلى أن دماغ الإنسان

(١) الجاحظ، عمرو بن بحر. كتاب الحيوان. دار الكتب العلمية. بيروت ط ٢. ١٤٢٤هـ. ج ١ ص ٥٤.

(٢) Hatim, B. and Mason, I. 1990.
Discourse and the translator. London, New York Longman. P 204.

(٣) ذاكر، عبد النبي. ترجمة الآلة ومراجعة الإنسان . ضمن علامات العدد ٢٢. سنة ٢٠٠٤. ص ٢٢.

قادر على تخزين ما لا تقدر الآلة عليه وهو ربط المعطيات اللغوية بمعطيات أشد تعقيدا لها علاقة بالسياق وبالمقام...[١]. أمّا في ما يخصّ اللسنيات فإنّ الترجمة الآلية ما تزال غير قادرة على معالجتها لأن البحوث لم تتوصّل إلى وضع قواعد معالجة قابلة للتعميم.

ويبدو لنا أنّه من العسير أن يعالج الحاسوب التأليفات المقيدة من أجل ترجمتها أو أن يحاول متعلّم اللغة الثانية اكتسابها بترجمة آلية مّا. ذلك أنّ خصوصياتها تستدعي الاهتداء إليها لتمييزها من التعابير العادية ثمّ فهم معناها بالرجوع إلى سياق استعمالها ومقامه ومراعاة السمات الثقافية في ذلك و حينئذ تجري محاولة البحث عن المكافئ لها في اللغة الأم أو ترجمتها. وهذه المهام لا يقدر عليها إلى حدّ الآن غير دماغ الإنسان.

III. تعبيرات التأدب صنفا من أصناف التأليفات المقيدة

قدّر حسن غزالة عدد التأليفات المقيدة في المعجم العربي بحوالي مائة وخمسين ألف تأليفة[٢]. ومهما كانت درجة سلامة هذا العدد فإننا نعتقد أنه يعطينا فكرة عن مدى انتشارها في اللغة العربية وهي كذلك صورة مما هو عليه الوضع في اللغات الأخرى. لكن لا يفوتنا التنبيه إلى أنّ مفهوم التأليفات المقيدة collocations شأنه في ذلك شأن المتلازمات اللفظية هو مفهوم جامع واسع تندرج تحته أصناف فرعية متعددة مختلفة. ولقد قدّم بعض المهتمين بالموضوع محاولات تصنيف في الغرض. نذكر من ذلك أنّ حسن غزالة قسّمها إلى سبعة

---

(١) Gross, Maurice. 1994.Dictionnaires électroniques et traduction automatique. In Langages vol 28. 1944. P 48-58.

(٢) غزالة، حسن. قاموس دار العلم للمتلازمات. ص ١٤.

عشر نوعا[١]؛ وقسمها جمال كولوغلي إلى خمسة أنواع[٢]. وهي تصورات تتأسس بدرجة أولى على طبيعة الألفاظ المكونة للتأليفة: نحوية / معجمية...أو مدى قبول البعض منها للاستبدال؛ وتعتمد بدرجة ثانية مداخل شبه معنوية : العدد / الطير/ أسماء الأصوات... وهي في الغالب تقسيمات تحاول أن تقدّم بعض الحلول للمعالجة الآلية للتأليفات.

حصر ك.كروس أهمّ ضوابط التأليفات المقيدة[٣] في خمس هي:

- تعدّد العجمة: فالتأليفات المقيدة تتكون من أكثر من كلمة. لكنّنا نقدّر أنّ تعدّد الوحدات المعجمية فيها يمكن أن يكون باعتبار العنصر أو العناصر المحذوفة لدلالة المقام عليها وذلك نحو« عفوا، عذرا،مرحبا...» فالتعدّد يكون باعتبار السياق.
- اللاشفافية الدلالية: أي أن دلالة التأليفة ليست بالضرورة مجموع معاني الكلمات المكونة لها. فلا معنى للحياة في قسَم اللبناني إذ يقول «وحياة اللّه!».
- تعطل الخصائص التحويلية: يقصد بذلك امتناع التحويل إلى البناء لغير الفاعل أوالعكس والإضمار وما جرى مجرى ذلك من التحويلات. فأنت في

---

١ . م ن. ص ١٢ و ما بعدها.

٢ . Kouloughli, Djamel Eddine.2009. Initiation pratique a’ la construction et a’ l’exploitation de corpus électronique en Arabe. In LLMA N8 .PP 117-133.

٣ . Gross,G. 1996.pp 9-18 وانظر ايضا Ben Hamouda,Rafik. 2009. Quelques aspects du figement en Arabe: la locution prépositive. In Figement de’ figement et traduction. Université Alicante. Espagne. P 276.

عبارة «على ما يُرام» تستعمل المبني لغير الفاعل ويصبح التعبير غير مقبول لو بنيته للفاعل.

- امتناع تحيين العناصر: التحيين هو التصرف في العناصر اللغوية في ضوء مقولات كل واحدة. فالأسماء في التأليفات المقيدة لا تقبل التصريف تعريفا وتنكيرا ولا جنسا ولا عددا... فأنت في «أهلا وسهلا» غير قادر أن تستعمل المعرفة وإن كان بعض العرب يستعمل اليوم المثنى للمبالغة في الترحيب.
- امتناع الإدراج: الإدراج هو ضرب من التوسع في العناصر اللغوية حسب ما تقتضيه طبيعة كل عنصر. كالتوسع في الاسم بالنعت أو الإضافة أو التوكيد أو البدل... والتوسع في الفعل بالتأكيد أو النفي ... وتقتضي كل هذه المقولات إدخال عنصر جديد على الأصل. وذلك مما ترفضه التأليفات المقيدة في الغالب. فأنت في عبارة «السلام عليكم» لا تستطيع التصرّف بإضافة صفة للمبتدأ كأن تقول «؟ السلام الصادق / الحار عليكم».

والجدير بالملاحظة في هذا السياق هو أن التأليفات المقيدة ليست كلها خاضعة خضوعا تاما إلى كل هذه الضوابط فدرجات التقييد فيها تختلف وبعضها يسمح ببعض وجوه التصرف التي يمكن اعتبارها من وجهة نظر لغوية من باب البدائل أومن باب الاختلافات اللهجية وذلك نحو:

السلام عليكم / سلام الله عليكم

إن شاء الله / بمشيئة الله

مرحبا / مرحبا بك / مرحبا فيك / أهلا وسهلا...

تجري الخصائص الشكلية التي ذكرناها على التأليفات المقيدة في عمومها. لكنها تظلّ أبنية لغوية قابلة للتقسيم حسب خصائص أخرى تميز القسم عن القسم. وتذهب أغلب الدراسات إلى اعتبار التعبيرات اللسنية أو اللسنيات idioms صنفا قائما بذاته باعتبارها أشكالا تعبيرية تحمل سمات ثقافية بارزة

يتميّز بها مجتمع عن مجتمع غيره فهي: « نمط تعبيري خاص بلغة ما يتميز بالثبات ويتكون من كلمة أو أكثر تحولت عن معناها الحرفي إلى معنى مغاير اصطلحت عليه الجماعة اللغوية »[١] . ونقدّر أن اللسنيات تنقسم هي الأخرى إلى أصناف فرعية منها الأمثال والحكم وعبارات المناسبات ... ومنها تعبيرات التأدب وهي صنف من اللسنيات يستجيب إلى الخصائص المذكورة آنفا لكنها تتميّز عنها بالحاجة المتأكدة للسياق المقامي فضلا عن السياق اللغوي. ذلك أن المقام من الضوابط المركزية المميزة لهذا الصنف من الوحدات كما بينّا. وبناء على ذلك نقترح أن ننظر في « تعبيرات التأدب» باعتبارها صنفا فرعيا متجانسا تجمعه ببقية الأصناف الفرعية للتأليفات المقيدة خصائص مشتركة ويزيد عليها بحكم الفرعية بأن مقام الاستعمال جزء لا يتجزّأ من بنيتها الدلالية سواء في فهمها أو اكتسابها:»السياق الذي يتمّ فيه استعمال التأليفة المقيدة مهمّ. فبعض التأليفات المقيدة أو التعبيرات ملابسة لسياقات معينة. وعوامل مثل الاختلاف في المنزلة أو المسافة الاجتماعية الفاصلة بين المتكلم والسامع يمكن أن تؤثر في اختيار التأليفة المناسبة»[٢]. ولعل هذه الميزة هي التي تشرّع لاعتبار الأشكال الأحادية اللفظ نحو « حسنا ، مرحبا ، شكرا ، عفوا ، تفضل ، آسف ...من التأليفات المقيدة رغم أنه من شروط التأليفة المقيدة أن تتعدد ألفاظها تعددا غير قابل للفصل. فهذه الألفاظ نستعملها في ملابسات مقامية معينة ملازمة لها. وقد اعتمد النحاة قديما المقام للقول بتقدير عنصر متروك استعماله يفسّر حالتها الإعرابية وبالتالي معناها. ونعتقد أن هذا أحسن دليل على ما بين تعبيرات التأدب والمقام من تلازم ينبغي مراعاته في تعليمها للناطقين بغير العربية.

---

(١) حسام الدين، كريم زكي. التعبير الاصطلاحي. ط الأنجلو. القاهرة ١٩٨٥. ص ٣٤ .

٢ Deveci, Tanju. 2004. Why and how to teach collocations? in English teaching forum. V42 n2. P17.

ننبه إلى أن تعبيرات التأدب شديدة الصلة بالحياة الاجتماعية ولذلك تنتشر في المناسبات التواصلية الحوارية بشكل لافت مثل التحية في الأزمنة والأمكنة المختلفة وحفلات الزواج والولادة والختان والوفاة والحج والأعياد الدينية والوطنية وطقوس الطعام والعبادات... وقد تتخذ صورا عبارية تختلف من جماعة إلى أخرى في المجتمع الواحد وهو ما اعتبرناه منذ حين بدائل لهجية.

نظرنا في أحد المناهج التعليمية الموجهة لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها. واخترنا سلسلة «العربية بين يديك» لما تتميز به من تكامل بين مكوناتها ومنها قائمة للمفردات في نهاية كل جزء ومعجم عربي عربي فيه «كل الكلمات التي وردت في سلسلة «العربية بين يديك» ... وزيد عليها ألفاظ لها شيوع وأهمية حتى بلغ المجموع الكلي لمداخل المعجم ٧٢٠٠ كلمة»[١]. وأردنا أن نستكشف ما توفّره هذه السلسلة من وجوه عناية بتعبيرات التأدب لما تبين لنا من صعوبات في تعليمها واكتسابها ومن أهمية باعتبارها مؤشرا من مؤشرات اكتمال الاكتساب عند من وفّق في اكتسابها والتحجر عند من لم يكتسبها.

جدول تعبيرات التأدب

	الوحدات	الكتاب (قائمة المفردات)	المعجم
١	أدام الله علينا	لا يوجد	الشرح: أدام (أدام الله عزك)
٢	آسف	جـ١ : ٣٩٥ (أ)	لا يوجد
٣	إن شاء الله	جـ١ : ٣٩٥ (أ)	لا يوجد
٤	أهلا وسهلا	جـ١ : ٣٩٥ (أ)	المدخل: أهلا

(١) الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم و حسين،مختار الطاهر ومحمد فضل،محمد عبد الخالق. إشراف آل الشيخ، محمد بن عبد الرحمن. المعجم العربي بين يديك. ط الرياض ١٤٢٥هـ. ص ث.

	الوحدات	الكتاب (قائمة المفردات)	المعجم
٥	أهلا وسهلا ومرحبا	لا يوجد	لا يوجد
٦	بإذن الله	لا يوجد	لا يوجد
٧	بارك الله فيك	جـ١ : ٣٩٦ (ب)	الشرح: بارك (بارك الله لك في أولادك)
٨	بكل سرور	لا يوجد	لا يوجد
٩	بمشيئة الله	لا يوجد	لا يوجد
١٠	تفضل	جـ١ : ٣٩٦ (ت)	لا يوجد
١١	جزاك الله خيرا	جـ١ : ٣٩٦ (ج)	الشرح: جزى(كافأ وأعطى كثيرا)
١٢	حسنا	لا يوجد	لا يوجد
١٣	الحمد لله على سلامتك	لا يوجد	لا يوجد
١٤	حياكم الله	لا يوجد	لا يوجد
١٥	بخير والحمد لله	لا يوجد	لا يوجد
١٦	سبحان الله	لا يوجد	المدخل: سبحان الله
١٧	السلام عليكم	جـ١ : ٣٩٨ (س)	لا يوجد
١٨	السلام عليكم ورحمة الله	لا يوجد	المدخل: السلام
١٩	شكرا	جـ١: ٣٩٨ (ش)	الشرح : شكر (أثنى وشكر الفضل)
٢٠	صحة وعافية	لا يوجد	لا يوجد

	الوحدات	الكتاب (قائمة المفردات)	المعجم
٢١	صلى الله عليه وسلم	جـ١ : ٣٩٨ (ص)	لا يوجد
٢٢	عفا الله عنك	جـ٢ : ٤١٣ (ع)	الشرح: عفا (عفا الله عنك لما أذنت لهم)
٢٣	عفوا	جـ١ : ٣٩٩ (ع)	المدخل: عفوٌ
٢٤	على ما يُرام	لا يوجد	لا يوجد
٢٥	في أمان الله	جـ٢ : ٤١٤ (ف)	الشرح: أمان (في حفظ الله)
٢٦	كان الله في العون	لا يوجد	لا يوجد
٢٧	لا حول ولا قوة إلا بالله	لا يوجد	الشرح: حول (القدرة)
٢٨	لو سمحت	جـ١ : ٤٠٠ (ل)	المدخل : لو سمحت
٢٩	ما شاء الله	جـ١ : ٤٠٠ (م)	الشرح: شاء (أراد)
٣٠	مرحبا	لا يوجد	لا يوجد
٣١	مع السلامة	جـ١ : ٤٠١ (م)	الشرح: مع (تحية الوداع)
٣٢	من فضلك	جـ١ : ٤٠١ (م)	لا يوجد
٣٣	وعليكم السلام	جـ١: ٤٠١ (و)	لا يوجد
٣٤	وفقه الله	جـ٢ : ٤١٧(و)	الشرح: وفّق (جعله موفقا)
٣٥	يا مرحبا	لا يوجد	لا يوجد

تحليل معطيات الجدول:

يضمّ هذا الجدول عددا من تعبيرات التحية الموجودة ضمن الدروس و/ أو في قائمات المفردات و/ أو في معجم السلسلة. وليس يعنينا عددها لأن أهميتها ليست في العدد بقدر ما هي في الحاجة إلى استعمالها وتواترها.ولعلّ ما يعنينا في شأنها هو تعامل الزملاء واضعي السلسلة معها[١] . وفي ضوء ما رأيناه سابقا من ضوابط تميّز التأليفات المقيدة عموما وتعبيرات التأدب بشكل خاصّ نسعى إلى إبداء ملاحظات تفضي بنا إلى تقديم بعض المقترحات.

- يجدر التنبيه إلى أنّ عددا من التعبيرات موجودة في متون دروس السلسلة لكنها لم تدرج في قائمات المفردات ولا في المعجم. نذكر على سبيل التمثيل لا الحصر[٢] :
  - التعبيرة ١٣ موجودة في الكتاب الثاني / الوحدة الثانية.
  - التعبيرة ١٥ موجودة في الكتاب الأول / الوحدة الأولى.
  - التعبيرة ١٦ موجودة في الكتاب الثاني / الوحدة الأولى.
  - التعبيرة ٢٧ موجودة في الكتاب الثالث / الوحدة الثالثة....

  وقد يكون عدم ذكرها في قائمات المفردات راجعا إلى باب السهو أو لعلّه يرجع إلى اعتبارها من قبيل الوحدات اللغوية الحرة القابلة للتحليل والتركيب.

- يتبين من الجدول أن ١٥ تعبيرة عوملت في قائمات المفردات معاملة المفرد غير القابل للتجزئة.يتضح ذلك خاصة من خلال إدراج التعبيرات المبدوءة

---

(١) ما نقدّمه من ملاحظات في هذا الشأن لا يعني انتقادا للسلسلة. فنحن نقدّر الجهود المبذولة فيها حقّ التقدير ونعتبرها من أحسن ما يوجد في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.إنما تندرج ملاحظاتنا في إطار تقديم مقترحات من أجل تجويد مضمونها في ضوء ما استجدّ من الدراسات اللغوية الحديثة.

(٢) لعله يصعب حصرها بدقة بسبب عدة توفر محرّك بحث يمكن من مراقبة ذلك.

بحرف في باب ذلك الحرف (التعبيرات ٣و٢٥و٢٨و٢٩و٣١و٣٣) .»إن شاء الله « في حرف الهمزة ... لكن واحدة من التعبيرات « السلام عليكم» مدرجة في حرف السين. وقد يكون ذلك من قبيل السهو أومن قبيل التأثر بالتمشي التقليدي الذي يقضي بتجريد الأسماء من علامات التصريف في الصناعة المعجمية. في المقابل لم تعامل في المعجم هذه المعاملة إلا أربع تعبيرات واحدة منها فقط لا لبس في شأنها؛ وهي «لو سمحت» المدرجة في حرف اللام من المعجم. وهذا يعني في تقديرنا أن عند منتجي هذه السلسلة حدسا قبل معرفي بأن هذه التأليفات تحتاج إلى معالجة مخصوصة. لكن معالم هذه المعالجة لم تترسّخ ولم تتحدّد بشكل منتظم.

- نجد ١٥ تعبيرة من مجموع ٣٥ في متن السلسلة لكنها لا توجد في قائمات المفردات ولا في المعجم. ولعلّ الأمر يرجع إلى تقدير واضعي السلسلة أنها ليست من التأليفات فوقع تفكيك مفرداتها.
- لم تحظ بمدخل في المعجم سوى أربع تعبيرات من ٣٥ وهذه النسبة ضعيفة جدا؛ قد يستنتج منها أن بقية التعبيرات عوملت معاملة المركب القابل للتفكيك ففككت وحداتها.
- يتأكد هذا الاستنتاج من ملاحظة مفادها أننا نجد ٨ من التعبيرات في قائمات المفردات لكنها لا توجد في المعجم. ويبدو لنا أنها صورة ثانية من صور التردد في التعامل مع التأليفات المقيدة. فمرّة تعامل معاملة ما يقبل التفكيك وأخرى تعامل معاملة التركيب المتضامن تضامن حروف الكلمة الواحدة. فعدم وجودها في المعجم قد نفسره بأنه وقع تفكيكها كما لو كانت من التراكيب الحرة.
- يزداد هذا الاستنتاج تأكيدا بوجود ١٠ تعبيرات من ٣٥ ضمن الشروح المعجمية . وهو ما يفيد أنها عوملت معاملة الشاهد على استعمال أحد ألفاظ التعبيرة:» في أمان الله» مضمنة في مدخل « أمان» على أساس أنها

مرادفة لـ«في حفظ الله».وإذا تجاوزنا هامش السهو فإنّ التعامل مع هذه التعبيرات على أنها شواهد على استعمال مفردة يؤكد أنّها لم تعامل معاملة الوحدة المتضامنة الأجزاء . وربما يرجع ذلك إلى أنّ بعضها ما يزال يحافظ على جزء من شفافية دلالته.

خاتمة

إنّ معالجة هذا الصنف من التعبيرات بشكل غير منتظم يعني في تقديرنا أنّ الحدوس بخصوصياتها ما تزال في خطوتها الأولى. لذلك نرى من الضروري التأكيد على الاستفادة من نتائج الدراسات اللغوية في هذا الشأن.ولعلّ أهم ما ينبغي تأكيده في هذا الشأن هو:

- ضرورة التعامل مع هذه التعبيرات تعليما وتعلّما على أساس أنّها لا تفكك ولا تقبل التصرف بالزيادة والحذف والتقديم والتأخير... فالجماعة قد اصطلحت عليها باعتبارها وحدة متضامنة الأجزاء لا يدلّ جزء منها على جزء معناها دلالة تبرر التصرف في بنيتها.
- ما في هذه التعبيرات من سمات ثقافية خاصّة بالمجتمع العربي الإسلامي ينبغي التنبيه إليها ومراعاتها في تعليم العربية للناطقين بغيرها كالتعبيرات المصاحبة لعادات الطعام أو التهنئة بالمناسبات الاجتماعية على تعددها.
- أنها أبنية لغوية لا يكتمل تعليمها واكتسابها إلا بالوقوف على المعطيات السياقية والمقامية. ونثبت في الجدول التالي نماذج تبيّن ذلك:

نماذج من الثنائيات الحواريّة في تعبيرات التأدب

التحيّة	الجواب عليها	مقام الاستعمال
إلى اللقاء	مع السلامة	انتهاء لقاء أو عملية تواصل
أهلا وسهلا	أهلا ، حيّاك الله	بداية لقاء أو عملية تواصل

التحيّة	الجواب عليها	مقام الاستعمال
بالرفاء والبنين	الله يسلمك الله يبارك فيك	التهنئة بالولادة
تفضّل	الله يتفضّل عليك	الحث على التعبير عن الحاجة
جزاك الله خيرا	وأنت كذلك مشكور	الشكر
حجّا مبرورا	الله يتقبل منّا ومنك	التهنئة بالحجّ
حياك الله	سلمك الله أبقاك الله	بداية التواصل/ نهايته
السلام عليكم	عليكم السلام/ وعليكم السلام	تحية بدء اللقاء أو التواصل
شكرا	عفوا	تحية الرضى على الاستجابة لأمر مّا
صباح الخير	صباح النور	تحية الصباح
صحة وعافية	الله يعافيك	بعد تناول الطعام
عفوا	حسنا، ما فيه مشكلة تفضل	عند الاعتذار عن خطإ أو المقاطعة
عيدا سعيدا	يجزاك خيرا كل عام وأنتم بخير	تهنئة بالعيد
في أمان الله	في حفظ الله وأنت في أمانه	تحية نهاية اللقاء / عملية التواصل
مرحبا	مرحبا بك/ فيك أهلا وسهلا	تحية حسن القبول
مساء الخير	مساء النور مساء الفل	تحية المساء

الغاية من إدراج هذه النماذج هي التنبيه إلى ضرورة اعتماد السياق اللغوي الذي تستعمل فيه تعبيرات التأدب. فكل تعبيرة مصاحبة إلزاما لتعبيرة أخرى سابقة أو لاحقة في مقام معلوم. وهذا يقتضي أن تراعي الأدوات التعليمية هذين الجانبين فتصوغ التدريبات المناسبة التي ترسّخ في ذاكرة المتعلّم هذين المعطيين فضلا عن المعطى الشكلي المتعلّق بتعليمها واكتسابها باعتبارها أشكالا لغوية متضامنة العناصر غير قابلة للتحليل وإعادة التركيب ؛ فـ«عليكم» من «السلام عليكم» كاللام من «رجل». أمّا بالنسبة إلى ما تستلزمه خصائص التأليفات في الصناعة المعجمية فإن هذه الدراسة بيّنت لنا أن هذا الصنف من الوحدات ينبغي أن يعالج بمنهج مخالف للمنهج المتبع في الوحدات اللغوية ذات التوزيع الحر. فقد تقرر عند جمهور المهتمين بالموضوع أن الاستعمال يفرض أن تخصها المعاجم العامة بمداخل تخصها وتعاملها معاملة الوحدة غير القابلة للتصرّف ولا تراعي جانب الاشتقاق فيها باعتبار أنه ليس من خصائصها. وفضلا عن ذلك لا فائدة ترجى من شرح التأليفات شرحا لغويا يراعي الأصول الاشتقاقية لمفرداتها- على ما جرت عليه العادة في المعاجم العربية- بسبب لاشفافية دلالاتها. إنما يكون شرح كل تأليفة مقيدة بالوقوف على:

- المنزلة الاجتماعية للمتكلم.
- المنزلة الاجتماعية للمخاطب.
- السياق اللغوي للتواصل.
- الملابسات المقامية الثقافية الاجتماعية للتواصل.

قائمة المصادر والمراجع

١. بالعربية

- ابن منظور، جمال الدين. لسان العرب. دار صادر . بيروت دت.
- أبو سعد، أحمد. معجم التراكيب والعبارات الاصطلاحية العربية: القديم منها والمولد. ط١. دار العلم للملايين. بيروت ١٩٨٧.
- بن حمودة ، رفيق. الوصفية: مفهومها ونظامها في النظريات اللسانية. كلية الآداب والعلوم الإنسانية/ سوسة. ط١ ٢٠٠٤.
- بن عمر ، عبد الرزاق. اللسنيات (التعابير الخاصة) في العربية القديمة. رسالة دكتورا. كلية الآداب بمنوبة .تونس ٢٠٠٠.
- الجاحظ، عمرو بن بحر. كتاب الحيوان. دار الكتب العلمية. بيروت ط ٢. ١٤٢٤هـ.
- حافظ، الطاهر بن عبد السلام هاشم. معجم الحافظ للمتصاحبات العربية. مكتبة لبنان ناشرون . ط١. ٢٠٠
- حسام الدين، كريم زكي. التعبير الاصطلاحي. ط الأنجلو. القاهرة ١٩٨٥.
- حسان، تمام . ضوابط التوارد. ضمن مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة. عدد ٥٨. سنة ١٩٨٦.
- حسن، عباس. النحو الوافي. دار المعارف. مصر. ط١٥. دت.
- داود، محمد . معجم التعبير الاصطلاحي. دار غريب .٢٠٠٣.
- ذاكر، عبد النبي. ترجمة الآلة ومراجعة الإنسان . ضمن علامات العدد ٢٢. سنة ٢٠٠٤.
- روزاموند ميتشل و فلورنس مايلز. ترجمة د عيسى بن عودة الشريوفي. نظريات تعلّم اللغة الثانية. ط جامعة الملك سعود. الرياض٢٠٠٧.
- الزغبي، صافي الدين. استخدام متعلمي اللغة الانجليزية من العرب للمعلومات المتعلقة بالمتلازمات اللفظية في القواميس الإلكترونية. ضمن مجلة جامعة دمشق . المجلد ٢٨.العدد ٣+٤ . ٢٠١٢
- سيبويه، عمرو بن عثمان. الكتاب. تحقيق عبدالسلام هارون. مطبعة الخانجي. القاهرة ١٩٨٨.
- صيني، محمود إسماعيل، مختار طاهر حسين، سيد عوض الكريم الدوش. المعجم السياقي للتعابير الاصطلاحية.ط١ ١٩٩٦.

- غزالة، حسن . قاموس دار العلم للمتلازمات اللفظية . دار العلم للملايين أيلول/ سبتمبر ٢٠٠٧.
- فايد، وفاء كامل. معجم التعابير الاصطلاحية في العربية المعاصرة. ط جامعة القاهرة ٢٠٠٧.
- الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم و حسين،مختار الطاهر ومحمد فضل،محمد عبد الخالق. إشراف آل الشيخ، محمد بن عبد الرحمن. المعجم العربي بين يديك. ط الرياض ١٤٢٥هـ.
- اليازجي، إبراهيم .نجعة الرائد وشرعة الوارد في المترادف والمتوارد.مكتبة لبنان. ط١ ١٩٠٤. ط٣ ١٩٨٥.

٢. بالأعجمية

- Ben Hamouda,Rafik. 2009. Quelques aspects du figement en Arabe: la locution prépositive. In Figement de' figement et traduction. Université Alicante. Espagne.
- Deveci, Tanju. 2004. Why and how to teach collocations? in English teaching forum. V42 n2 .
- Firth.J.R. 1957 A synopsis of linguistic theory. In Studies in Linguistic Analysis. Oxford : Philological Society.
- Gross, Gaston . 1996. Les expressions figées en français: noms composés et autres locutions. Ed. 0phrys. Paris.
- Gross, Maurice. 1994.Dictionnaires électroniques et traduction automatique. In Langages vol 28. 1944.
- Hafiz, Al-Tahir Abd-Elsalam. 2002 "Throw a party with collocations, the need for an Arabic combinatory dictionary". International Jornal of Arabic- English Studies. 3/1-2.
- Hatim, B. and Mason, I. 1990. Discourse and the translator. London, New York Longman.
- Jespersen, Otto. 1922. Language, its nature, development, and origin. New York.
- Kamel, Rehab Ibrahim. 2011. Les collocations et les expressions idiomatiques en français et en arabe dans le journal « le Monde Diplomatique»: étude contrastive. Univ. du Fayoum. faculté' des lettres. Egypte.
- Kouloughli, Djamel Eddine.2009. Initiation pratique a' la construction et a' l'exploitation de corpus électronique en Arabe. In LLMA N8.
- Nida, E.A. 1993. Language, culture and translating. Shanghai language education press.
- Zellig, S. Harris. 1986 "How Words Carry Meaning.". Language and Information: The Bampton Lectures, Columbia University.

استخدام أداة التعريف لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى: من أين تأتي الأخطاء؟

د. عيسى عودة الشريوفي
قسم اللغويات التطبيقية
معهد اللغويات العربية
جامعة الملك سعود

مقدمة:

يستطيع من له علاقة مباشرة بتعليم اللغة الثانية أن يدرك بوضوح مدى الصعوبة التي يواجهها المتعلمون في اكتساب نظام التعريف. ليس هذا من وجهة نظر تعلم اللغة العربية فحسب ولكنه فيما يبدو هو الشأن في لغات أخرى كالإنجليزية مثلاً (Kharma, 1981; (Master, 1997. وقد تضمنت الاستطلاعات المبكرة في مجال أخطاء متعلمي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى ما يؤكد أن أخطاء التعريف تمثل النسبة الكبرى مقارنة بأخطائهم في المواطن الأخرى (جامعة أم القرى، ١٤٠٣هـ). ولا تقتصر هذه الملحوظات على المبتدئين ولكنها تمتد إلى المراحل المتقدمة وربما تستمر إلى ما بعد المرحلة الجامعية في بعض الجزئيات. وفي هذا المضمار تشير بعض الدراسات إلى دخول الأخطاء في نظام التعريف في حيز التحجر نظراً لاستدامتها النسبية في أداء مستخدمي اللغة العربية كلغة ثانية (انظر العصيلي، ١٤٢٦هـ)[١].

ومع أن موضوع أخطاء المتعلمين في استخدام أداة التعريف قد حظي بإشارات عديدة من قبل بعض الأبحاث إلا أن ذلك لم يتعد الرصد الأولي الذي يقرر

(١) أتاحت لي فرصة التعامل المباشر مع طلاب برنامج الدبلوم العالي وبرنامج الماجستير بمعهد اللغويات العربية الاطلاع المباشر على بعض الأنماط المتحجرة في استخدامات التعريف وكان هذا من بين العوامل التي دفعتني إلى التنقيب في هذه القضية ومحاولة التعرف على طبيعتها ومسبباتها.

كونها واحداً من مواطن الإشكال والصعوبة لا أكثر. فقد كانت تُتَناول كجزء من التراكيب الإشكالية وضمن ما يعرف بدراسات تحليل الأخطاء ولكن لم يسلط عليها الضوء بشكل خاص ومنفرد يتلمس إشكالاتها الخاصة والدقيقة. فمعظم الإشارات إلى هذه النقطة جاءت من خلال رسائل علمية غير منشورة لخريجي بعض الجهات الأكاديمية ذات العلاقة بتخصص تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى[١]. ومن الطبيعي أن يؤدي هذا الاهتمام الجزئي إلى إحداث فراغ كبير في الدراسات المتخصصة والمركزة في هذا الجانب. ولهذا اختارت هذه الورقة، وبعد نظرة مطولة في نوعيات الأخطاء التي يقع فيها الدارسون أن تقوم باستطلاع المواطن التي تبدو أكثر أثراً وحضوراً ضمن استخدامات المتعلمين الخاطئة.

ومن بين الأعمال المتاحة التي لامست قضية التعريف بشكل أو بآخر دراسة معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى (١٤٠٣هـ) وقد كانت عبارة عن دراسة عامة تهدف إلى رصد أخطاء الدراسين بشكل عام وتصنيفها وليست خاصة بموضوع التعريف وإشكالاته. ومن ذلك أيضاً دراسة العصيلي (٢٠٠٩) وهي دراسة عامة في ظاهرة التحجر وما تشمله من تراكيب وصيغ في إنتاج شريحة واسعة من متعلمي اللغة من غير الناطقين بها، ودراسة الفاعوري (٢٠٠٩) وهي دراسة إحصائية تصنيفية للأخطاء التحريرية للطلاب الصينيين في المستوى الأخير (الرابع) بجامعة جين جي بتايوان، ودراسة سمية دفع الله أحمد (٢٠١١) عن المشكلات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة المدينة العالمية بماليزيا.

(١) مثل معهد الخرطوم الدولي في الخرطوم والجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا.

نظرة على قضية التعريف:

ليس من أهداف هذه الدراسة أن تخوض في التفاصيل النظرية لمفهوم التعريف ولكنها ستُلِمّ ببعض الجوانب الضرورية لفهم ونقاش هذه القضية من منظور تعلم العربية من الناطقين بلغات أخرى. ومن هذا المنطلق يمكن أن ينظر إلى التعريف بشكل عام على أنه حالة لغوية خطابية تميز بعض الأسماء عن غيرها وتحدد كيفية إدراكها الذهني من قبل المتخاطبين. فأطراف التفاعل (المتكلم والسامع ، أو الكاتب والقارئ) هي المعوّل عليه في تشخيص ظاهرة التعريف. فالاسم المعرفة هو كذلك من وجهة نظر طرفي الكلام وبحسب تسلسل مجريات الخطاب وأيضاً بحسب ما يمليه الموقف الكلامي ومكوناته. وهذا ينسجم مع ما جاء لدى بيكرتون (Bickerton, 1981) من أن الاسم المعرفة هو ما يكون معروفاً لطرفي التخاطب، أي المتكلم والسامع، سواء معرفة مباشرة أو باعتبار تفرده الكوني أو البيئي (الشمس، القمر، السماء، وما إلى ذلك) أو أنه معروف معرفة عمومية باعتبار الجنس أو النوع.

ولتقريب صورة الأسماء المعرّفة وتحديدها وفق ما تقترحه الدراسات اللغوية في القديم والحديث يمكن البدء برصد الأنواع التالية[١]:

١. المعرّف لأن له ذكراً سابقاً مثل: «في مدخل القصر توجد حديقة وبجانب الحديقة مكان مخصص للجلوس».

٢. المعرّف لأنه موجود في الموقف الذي يحدث فيه الكلام مثل: «ناولني الكتاب لو سمحت»

١ اعتُمد في هذه الجزئية بشكل مباشر على بحث (Yoo; 2009) ولكن بعضاً من المعلومات الواردة هنا مقرر في مراجع النحو العربي التقليدية كما في هو الشأن في مسألة المذكور السابق والمعهودات.

٣. المعرّف لكونه له علاقة وثيقة بالمذكور السابق: «تجولت في الجامعة ولكني لم أقابل الطلاب».

٤. المعرّف استنباطاً من الموقف المباشر مثل: «لا تدخل هناك لكي لا يهاجمك الكلب»

٥. المعهودات أو المعروفات بعامة مثل (السوق، المسجد، البلدية، الشمس، القمر، الماء إلخ).

٦. الأسماء الدالة على الجنس أو النوع مثل: «الجمل حيوان صبور» و «التمر طعام لذيذ».

إضافة إلى هذه الأنواع المذكورة أعلاه هناك إضافة هامة وردت لدى ليو وغليسون (Liu and Gleason; 2002) حيث أشير إلى نمط من المعارف سمّي بالنوع التركيبي[١]. وقد شُخّص هذا النوع بأنه يتضمن بعض العناصر التركيبية التي يجب عند توافرها استخدام أداة التعريف مع الاسم. ومن أمثلته رأس الجملة الموصولة كما في: «**الكتب** التي طلبها الأستاذ غير موجودة في المكتبة» حيث يلزم هنا استخدام أداة التعريف «أل» مع كلمة «**الكتب**».

وانطلاقاً من هذا المفهوم اتجهت الورقة الحالية إلى تقسيم أنماط التعريف في اللغة العربية إلى فرعين كبيرين أحدهما تركيبي والآخر يتضمن مجمل الحالات الأخرى كما سنوضح قريباً.

---

(١) في عمل ليو وغليسون (Liu and Gleason; 2002) جُمعت الأصناف المعروفة لمواطن استخدام أداة التعريف وأُجملت في أربعة أصناف لا غير وهي على النحو التالي:

١. الصنف الثقافي ويتضمن المعهودات والمشهورات المحلية مثل «البلدية والسوق وما إلى ذلك»

٢. الصنف الموقفي ويصف المقام (العام) الذي يكون فيه المستمع قادراً على استنباط مرجع الاسم المعرّف سواء كان ذلك بشكل مباشر أم غير مباشر. مثال: «ناولني الملح» وما شابه ذلك.

٣. الصنف التركيبي ويشمل سياقات تركيبية كما في الاسم الذي يقع قبل جملة الصلة.

٤. الصنف الرابع ويشمل ما له ذكر سابق ونحوه من الأسماء.

واستكمالاً لإيضاح بعض النواحي الشكلية فيما يتعلق بما تستخدمه اللغة العربية لوسم التعريف لعله من المهم طرح لمحة مختصرة بهذا الخصوص. فاللغة العربية تستخدم للتعريف الأداة «أل» ملصقة في أول الاسم الذي يوصف بهذا الوصف. أما الحالة التي تقابل التعريف، وهي التنكير، فهي تؤدَّى من خلال اللاحقة الصرفية المعروفة بالتنوين(١). ولكن الأداة ليست الإستراتيجية الوحيدة لوسم الاسم المعرّف بل هناك طريقة أخرى هي الإضافة. وفي تركيب الإضافة يضاف الاسم المراد تعريفه إلى اسم معرفة آخر وبهذا يستغني الاسم موضع النقاش بهذه الإضافة عن «أل» التعريف(٢).

موضوع الدارسة ومشكلتها

في ضوء ما قُدّم أعلاه من من تقسيمات لأنماط المعارف التي يجب اقترانها بأداة التعريف ستعتمد هذه الورقة، كما أشير آنفاً، على تقسيم أنواع المعارف في اللغة العربية إلى قسمين كبيرين أولهما **تركيبي** ويشمل أنماطاً من الجمل تحتوي على عناصر بنائية يتطلب وجودها استخدام الاسم معرّفاً. ويتضمن القسم الثاني في المقابل **عددا من أنواع المعارف الأخرى** (كالمعارف العهدية والإحالية والجنسية وما يجري مجراها من المعارف الدالة على العموم).

وعلى هذا الأساس قام الباحث بانتخاب عدد من التراكيب الممثلة للقسم الأول (التركيبي) بالاعتماد على ما شاع من أخطاء الدارسين في هذا الباب بحسب بعض الدراسات السابقة (انظر كتاب أم القرى، ١٤٠٣هـ) أو بالاعتماد على ما جُمع من ملحوظات ومشاهدات شخصية أثناء التفاعل مع مجتمع الناطقين باللغة العربية كلغة ثانية. وعليه فقد تضمنت استبانة الدراسة التراكيب التالية:

(١) بعض الباحثين المعاصرين لا يعدّ التنوين علامة تنكير بل يعتمد التجرد من «أل» هو العلامة.

(٢) قد يكون هذا الأسلوب من أهم أسباب الصعوبة التي يواجهها متعلمو العربية من غير الناطقين بها كما سنبين لاحقاً.

٧. تركيب التعريف بالإضافة: تأكد من **سعر البضاعة** قبل الشراء

٨. الإضافة المركبة (= مضاف + مضاف + مضاف + مضاف إليه) : ارتفعت الأسهم **بسبب ارتفاع أسعار البترول**.

٩. الإضافة مع الوصف بصفتين: لم نخرج من البيت **بسبب البرد الشديد المتواصل**.

١٠. الاسم المعرف بعد اسم الإشارة: من كتب **هذه الحكاية**؟

١١. الإضافة إلى نكرة: لا يوجد **محل خضروات** في هذه المدينة.

١٢. رأس الجملة الموصولة: هذا هو **الكتاب الذي** قرأته عدة مرات.

١٣. الاسم المعرفة المتبوع بصفتين: في آخر الأسبوع يذهب الناس للتنزه في **الحدائق العامة الكبيرة**.

وفي مقابل هذه المواطن التركيبية تضمنت استبانة الدراسة جملة من المواطن الأخرى المعروفة التي يلزم فيها اقتران الاسم بأداة التعريف ولكنها تخلو من أي حمل تركيبي إضافي قد يؤثر في مدى وضوح متطلب التعريف بالنسبة لمتعلم اللغة الثانية. وقد تضمنت هذه المواطن ما يلي:

١٤. الأسماء الدالة على العموم : «من الناس من يقضي نهاره في **المكتبات**»

١٥. الأسماء الدالة على الجنس (الجمعي): «**البقر** يأكل كل شيء»

١٦. المعهودات الذهنية بجميع أنواعها بما في ذلك المعهود الذكري: « لو تسابق حصان وحمار فمن منهما سيسبق الآخر **الحصان** أم **الحمار**؟.»

والمعهود شبه الذكري (المفهوم من مقدمة الجملة): «لم أجد أحداً في الفصل، أين ذهب **الطلاب**؟»

والمعهود المعرفي العام: «في الشتاء ألبس ملابس ثقيلة لأحمي نفسي من **البرد**.»

والمعهود الثقافي مثل: «في وقت الصلاة يذهب الناس إلى **المساجد**.»

ونحو ذلك.

١٧. الأسماء غير القابلة للعد مثل: «لا أحب **الملح** في الطعام»

١٨. أسماء المجردات: «أخبرت المحقق بكل شيء أعرفه عن الجريمة لأني أتبع **الصدق**».

١٩. صيغ المصدر العامة مثل: «يجب على جميع الطلاب **التوجه** إلى المكتبة»

أسئلة البحث:

في ضوء التحديد السابق للجوانب اللغوية التي تقوم عليها هذه الدراسة يمكن تحديد مشكلة البحث من خلال الأسئلة المحورية التالية:

السؤال الأول: أي مواطن التعريف هو أكثر صعوبة على متعلمي اللغة العربية؟ التعريف التركيبي المحكوم بمواصفات تركيبية معينة؟ أم التعريف في بقية المواضع الأخرى غير المحكومة تركيبياً؟

السؤال الثاني: كيف يمكن تفسير تلك الصعوبات؟

السؤال الثالث: ما المقترحات والتوصيات التي يمكن استخلاصها من هذا البحث لتحسين أداء متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها ولتعميق فهمهم لنظام التعريف في العربية؟

الإجراءات:

بناء على ما سبق يتمثل هدف هذه الدراسة العمومي في التعرف على أي المواطن أكثر إشكالاً في استخدام أداة التعريف لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى. وهي بهذا تحاول الوصول إلى تحديد أكثر تفصيلاً لتلك المواطن يمكن من خلاله التعرف على الجوانب الأكثر صعوبة وتمنعاً على الاكتساب. ولهذا فهي تسعى إلى بلورة المشكل الرئيسي للدراسة من خلال التفريق بين ما سمي بالتعريف التركيبي من جهة وبين حالات التعريف العامة الأخرى من جهة أخرى.

وفي ضوء الفهم المتقدم لمشكل التعريف تم بناء استبانة مكونة من مجموعة من الجمل التي تمثل النوعين المشار إليهما أعلاه (التركيبي وغير التركيبي) لتُطرح على عينة من دارسي اللغة العربية في المستوى المتقدم بمعهد اللغويات العربية بغرض استطلاع اختيارهم بالنسبة للتعريف من عدمه. وتُركت المواضع المراد اختبارها فارغة (----) أمام الأسماء المعنية ليقوم المشاركون بوضع أداة التعريف في المكان الخالي حين يرون ذلك لازماً أو يضعوا علامة صفر (Ø) حين يرون أنه لا يصح استخدام أداة التعريف. (انظر الملحق أ).

وكان عدد الأجوبة المقبولة بعد تطبيق الاستبانة (٢٤) استجابة. وقد حُرص في بناء الاستبانة أن تتضمن مثالين لكل حالة يراد اختبارها وذلك للتعرف على مدى اطراد نمط الإجابة لدى الدارس الواحد. كما حُرص أيضاً على عرض الجمل الممثلة لمواطن الاختبار بشكل عشوائي مع مباعدة الجمل المتشابهة بعضها عن بعض لكي لا توحي للمشارك بالنقطة المستهدفة. وقد جُمعت الأخطاء بعد ذلك لكل نقطة من النقاط المدروسة لدى الجميع، واستُخدمت الأرقام النهائية لقراءة النتائج وتحليلها ومن ثم التعرف على طبيعة الأخطاء ومواطنها ومدى شيوع كل منها لديهم.

النتائج والتفسير:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج نجد أن من أكثر الاستنتاجات عمومية هو أنه لا يوجد احتكار مطلق للسهولة أو الصعوبة في النوعين المطروحين للمقارنة : أداة التعريف التركيبية من جانب وأداة التعريف السياقية من جانب آخر. ففي كل نوع من النوعين هناك مواطن تبدو صعبة على الدارسين وأخرى تبدو أكثر طواعية للاكتساب ومن ثم أكثر سهولة مع اختلاف في الدرجة. فقد وصلت أعلى نسبة خطأ في الأمثلة التركيبية إلى (٨٧،٥٪) وأعلى نسبة صواب كانت (٩٥،٨٪). وفي النوع السياقي وصلت أعلى نسبة خطأ إلى (٤١،٦٪)، في حين كانت أعلى نسبة صواب (٧٩٪) تقريباً.

وبعيدا عن هذا التعميم الأولي هناك مؤشرات قوية تدل على أن مستوى الصعوبة في النوع الأول (التركيبي) هو أعلى من النوع الثاني (السياقي). ويمكن أن يتضح هذا من خلال أمرين: من عدد الجمل التي لم يوفق المشاركون في الإجابة عنها بشكل صحيح في النوع الأول من ناحية، ومن نسبة الصعوبة التي كانت عالية جداً (٨٧،٥٪) مقارنة بنسبة لم تتجاوز (٤١،٦٪) في النوع الثاني.

ولفهم الأسباب المسؤولة عن زيادة الصعوبة في النوع التركيبي هنا فلا بدّ من الدخول في بعض المفاهيم التركيبية والنحوية ذات العلاقة.

التعريف والإضافة:

تعد حالة التعريف بالإضافة، كما أشرنا من قبل، من الحالات التي تنفرد بها اللغة العربية عن كثير من اللغات الأخرى التي يوجد فيها نظام للتعريف. وفي هذه الحالة يضاف الاسم المستحق للتعريف إلى اسم آخر يشترط فيه أن يكون معرفة بإحدى الطرق التقليدية المتعارف عليها للتعريف بما فيها

التعريف بالأداة. فالأداة هنا لا تلتصق بالاسم المراد تعريفه ولكنها تكون جزءاً من المضاف إليه. ويكون الاسم المضاف على حاله الأولى من التجرد من أداة التعريف[١]. وفي الحالات التي تكون الإضافة فيها إلى نكرة – على خلاف السائد – فإن المضاف (= الاسم الأول في تركيب الإضافة) يكتسب من الاسم المضاف إليه معنى التخصيص وهي من وجهة نظر النحو درجة أقل من التعريف[٢].

وقد جاءت معظم الأخطاء في النوع التركيبي متعلقة بشكل عام بتركيب الإضافة. وهي تزداد تدريجياً بزيادة درجة التعقيد التركيبي وعدد العناصر الداخلة في كل مثال. ويمكن تصور هذا التدرج وفق الترتيب المعطى للجمل التالية:

٢٠. الإضافة البسيطة: تأكد من **سعر البضاعة** قبل الشراء. (٥٠٪)

٢١. الإضافة + صفة + صفة: لم نخرج من البيت **بسبب البرد الشديد المتواصل**. (٥٨٪)

٢٢. سلسلة متضايفات: شعرنا بالتعب **بسبب ارتفاع درجة الحرارة**. (٧١٪)

٢٣. إضافة إلى نكرة: لا يوجد **محل خضروات** في هذه المدينة. (٨٧,٥٪)

تمثل الجملة (٢٠) النموذج الأساس للإضافة. فهي الحالة الأكثر بساطة والأقل إرباكاً من جهة محدودية العناصر الداخلة في بنائها. فعبارة «**سعر البضاعة**» هي وحدة مركّبة جزؤها الأول (**سعر**) وهو معرفة على خلاف شكله الظاهر وذلك بفعل إضافته إلى (**البضاعة**) المعرّفة بالأداة. ومع كل هذه الأولية في هذا المثال إلا أن الأخطاء فيه بلغت النصف من مجموع الإجابات.

---

(١) النحاة يرون أن التنكير هو الأصل فهو حالة أولية للاسم والتعريف هو تحول عن تلك الحالة الأولية (سيبويه. الكتاب ١/٢٢).

(٢) وهي في الحقيقة ليست من الاستخدامات الشائعة مقارنة بالإضافة المعتادة التي تفيد معنى التعريف.

وهذه نسبة عالية وتستحق الالتفات كما سنرى لاحقاً خاصة إذا ما أخذنا ﴿ الحسبان مدة الدراسة والتدريب الذي تلقاه الطلاب.

أما المثال (٢١) فنسبة الخطأ فيه أكثر من سابقه وهذا يتناسب مع كونه أكثر تعقيداً من الحالة السابقة بسبب تركّبه وكثرة العناصر الداخلة ﴿ بنائه. فلدينا هنا عبارة «**سبب البرد**» وهي تركيب إضافة معتاد ولكن الجزء الثاني منه الذي يمثل المضاف إليه هو نفسه موصوف ﴿ الوقت ذاته بوصفين متتابعين هما: «**الشديد**» و «**المتواصل**». هذه التجميعة الإضافية من العناصر ليست خارج مشكل التعريف ولكنها مرتبطة بشكل مباشر بمتطلباته بمقتضى نظام المطابقة الذي تقوم عليه العربية. فالاختيار الصحيح لأداة التعريف ﴿ الجزء الأول سيؤثر تلقائياً ﴿ الأجزاء اللاحقة إذا أنها تابعة له من الناحية النحوية. ويؤيد هذا ما يلحظه المراقب لإنتاج الدارسين من وجود تعبيرات من نوع « ×دراسة الأدبية» و « × دراسة الأدبية الحديثة» وهما يوازيان ﴿ عدم صحتهما اختيار « ×برد الشديد» و « ×برد الشديد المتواصل» ﴿ هذه الدراسة على الترتيب. ومثل هذه الخيارات تشير إلى ارتباك وعدم تيقن من قبل الدارس فيما يخص الوجه الصحيح المطابق لنظام اللغة ﴿ هذا النوع من التراكيب.

وينبغي أن يُنتبه هنا إلى أن عبارات النعت تُنتج أحياناً من قبل دراسي العربية من الناطقين بلغات أخرى على غرار عبارات الإضافة (انظر العصيلي، ١٤٢٦هـ). هذا ما تؤكده الملاحظات السابقة وأيضاً ما يمكن التحقق منه ﴿ عدة مواطن من الدراسة الحالية التي تشير إلى مثل هذا التداخل ﴿ لغة الدراسين البينية. فمن إجابات الجملة «﴿ آخر الأسبوع يذهب الناس للتنزه ﴿ **الحدائق العامة** الكبيرة.» يتضح أن الدارسين يقبلونه على عدة أوجه شبيهة بما سبق.

المهم هنا هو ما يعنيه هذا الأمر لصعوبة التركيب الحالي وكيفية تفسير هذه الصعوبة. الصعوبة الأولى تأتي من تركيب الإضافة نفسه، فهو حتى ﴿ أبسط صوره البنائية يعد عقبة لا يستهان بها لعدد من الأسباب من أهمها أنه يخالف

طريقة الكثير من اللغات الأخرى في مضمار التعريف وبناء العبارات. وعندما يضاف إلى هذا البعد عبارة صفة وموصوف فإنها ستزيد تلك الصعوبة بلا شك لأن متطلب المطابقة في هذا النوع من العبارات يجعلها تختلف عما هو مألوف لدى الكثير من الدارسين في لغاتهم الأم. فهنا يلزم تعريف الصفة إذا كان الموصوف معرفة وتنكيرها حين يكون نكرة، وهذا يأخذ من المتعلم زمناً من المحاولات قبل إدراكه بشكل حقيقي يُخرجه من كل التشابهات المحتملة إلى أن يتم في النهاية اكتسابه بشكل ملائم . وفي غمرة تأسيس هذين النمطين – الإضافة والوصف – قد يتصور متعلم اللغة الثانية في بعض مراحل تشكل لغته البينية أن هناك تشابهاً بين تركيب الإضافة في صورته الأولية وبين المركب الوصفي. ولعله بسبب من هذا التذبذب أو التماهي بين الصورتين التركيبيتين نجد بعض الدارسين يقول حتى في مرحلة الدراسات العليا: « × دراسة الوصفية للغة» عندما يريد أن يتحدث عن «الدراسة الوصفية للغة»[(١)]. ولا أعتقد أنه من السهل تفسير هذه الوضعية التي تكاد تصل إلى درجة التحجر دون تصور احتمال وجود شيء من التداخل بين هذين التركيبين الذي ابتدأ في مرحلة من مراحل اللغة البينية ثم تحجر عندها قبل أن ينجح في إدراك الفرق بين الاثنين والعودة إلى تصحيح فرضية هذا التداخل[(٢)].

وإذا انتقلنا الآن إلى المثال (٢٢) نجده يكتسب قدراً أكبر من الصعوبة نتيجة توالي المتضايفات كما في «... **بسبب ارتفاع درجة الحرارة**». فبحسب مفاهيم النحو يحتوي هذا المقطع على ثلاثة عناصر مضافة وثلاثة عناصر مضافاً إليها. فالعنصر الواحد مثل «ارتفاع» يُقرأ نحوياً على أنه مضاف إليه بالنظر إلى الاسم السابق له ومضاف بالنظر إلى الاسم التالي له وهو «درجة». ومثل

(١) هذا مأخوذ من ملاحظة شخصية لإنتاج بعض طلاب الماجستير.

(٢) ينظر في هذا ما جاء في النموذج المعرفي المسمى معالجة المعلومات لصاحبه ماكلافلن (McLaughlin)، انظر كتاب نظريات تعلم اللغة الثانية ترجمة عيسى الشريوفي (١٤٢٥). كما تؤكد دراسة العصيلي (١٤٢٦هـ) وجود خلط بين الإضافة والوصف.

هذا يصدق على كلمة «درجة» التي تأخذ موقع المضاف إليه باعتبار ما قبلها وموقع المضاف باعتبار ما بعدها. ومن المؤكد أن تحرير أمر التعريف عبر هذه السلسلة من المتضايفات لن يكون بالأمر السهل على متعلم اللغة العربية كلغة أحنبية أو ثانية.

وتبلغ الصعوبة منتهاها مع التركيب الممثل في (٢٣) حيث تكون الإضافة هنا، على غير المعتاد، إلى نكرة وليس إلى معرفة. وهذه حالة ستزيد بلا شك من تعقد الأمور وتأزمها أمام محاولات متعلم اللغة العربية وستزيد من إضعاف احتمالات وصوله إلى حل ملائم لهذا المعضل التركيبي الجديد. يبدو أننا - من الناحية النظرية الصرفة - أمام احتمالين. فإذا كان المتعلم قد اجتاز مرحلة الإضافة الأولية وتمكن من إنتاج تراكيب الإضافة المعتادة فإن المتوقع منه في وضعية الإضافة إلى نكرة فإنه سيجعل الجزء الثاني من التركيب (المضاف إليه) معرفة بإلصاق أداة التعريف. والمرجح هو أنه لن يرتاح إلى عبارة «محل خضروات» مجردة من أداة التعريف ولهذا سيحولها إلى «محل الخضروات». أما أولئك الذين لم يتمكنوا بعد من السيطرة على تركيب الإضافة الأساس فإنهم قد لا يضيفون شيئاً ألبته إلى أي من طرفي الإضافة، فيكررون بذلك خطأهم المعتاد في تركيب الإضافة بشكل عام، أو أنهم يلحقون الأداة بالاسم الأول فقط كما قد يفعلون في مواطن مشابهة، أو بإضافة الأداة إلى الجزأين.

ولحسن الحظ أن مادة الاستبانة تعكس شيئاً من هذه التوقعات النظرية. فهناك حالات جاءت على غرار: «محل الخضروات» بينما وردت حالات أخرى على غرار: «المحل خضروات» أو «المحل الخضروات» على نحو أقل.

بقي أن يضاف فيما يتعلق بالأخطاء في هذا المثال أن هناك أخطاء مطردة، بمعنى أن نفس الخطأ تكرر في المثالين لدى المتعلم الواحد، وهناك أيضاً أخطاء غير مطردة. ولحسن الحظ أن الاستبانة تضمنت مثالين لهذا التركيب، أولهما هو المبين أعلاه في (٢٣) وثانيهما هو الممثل في (٢٤) أدناه.

٢٤. هل هناك ________مقهى ________ إنترنت قريب من هنا؟

وقد جاءت نسبة الإجابات الخاطئة في هذا المثال، كما هو الشأن في شبيهه السابق، أكبر بكثير من الإجابات الصحيحة حيث وصلت في مجملها إلى ما يزيد عن (٨٣٪). وقد تضمنت الإجابات أمثلة للاحتمالات التي أشرنا إليها أعلاه من تعريف الجزء الثاني فقط كما في (×مقهى الإنترنت)، أو الأول فقط كما في (×المقهى إنترنت) أو ضم أداة التعريف إلى الجزأين معاً كما في (المقهى الإنترنت). واللافت للنظر هو أن هناك نسبة عالية من الاطراد في نوع الخطأ. بمعنى أن الصورة المختارة في الجزء الأول هي نفسها التي تستخدم في المثال الثاني[1]. وهذا يدل على جملة من الأمور أهمها ما تتضمنه من تأكيد للافتراضات النظرية السابقة التي تتوقع نمط إجابات المتعلم في مثل هذه المواطن التركيبية. وقد حظي الاحتمال الأول، الذي يقرن فيه المتعلم الاسم المضاف إليه فقط بأداة التعريف، على النسبة الأعلى. وهذا يتناسب مع مستوى الطلاب الدراسي ومستوى أدائهم العام المتجسد في هذه الدراسة الذي يعكس إلى حد كبير تمكنهم النسبي من صورة الإضافة النموذجية البسيطة.

وقد وُجدت إلى جانب هذه الصور المطّردة نسبياً صور أخرى أقل اطراداً، كأن يجيب الشخص الواحد بصورة معينة في الجملة الأولى ثم يجيب بشكل آخر في نظيرتها. وهذا يعد، فيما يبدو، طبيعياً في ظل مفاهيم التعلم التي تصف اللغة البينية بأنها نظام ديناميكي دائم الحركة والتغير، يسير قدماً بحسب افتراضات المتعلم حول نظام اللغة الهدف التي يستقيها مما يتعرض له من مدخلات لغوية عبر التعلم أو سياقات التفاعل اللغوي المختلفة.

---

(١) أود التذكير بأن الأمثلة التي تشترك في نفس النقطة قُدّمت متباعدة لكي لا تفشي المطلوب أو تمكّن المتعلم من تعميم الصورة المختارة.

وعندما نقارن هذه المواطن التركيبية بالمواطن السياقية فإننا لا نعثر بشكل عام على نفس القدر من الأخطاء بل نجد نسبة الأخطاء في الأمثلة السياقية أقل بكثير. وأعلى نسبة أخطاء تنحصر في موضعين فقط ممثلين فيما يلي:

٢٥. لو تسابق حصان وحمار فمن منهما سيسبق الآخر **الحصان** أم **الحمار**؟. (٦,١٤٪)

٢٦. يجب على الجميع **التوجُّه** إلى قاعة الاختبار. (٦,١٤٪)

من المهم أن يشار أولاً إلى أن نسبة الأخطاء في المثال في (٢٥)، على الرغم من انخفاضها، تعد مثاراً للتساؤل لأن هذا النوع المرتبط بسياقات العهد الذكري يُفترض فيه أن يكون (نظرياً) من أقل السياقات إشكالاً. هذا ما يقوله الحدس اللغوي وأيضاً ما يُستشف من بعض دراسات التعريف في لغات أخرى. كما أن أداء الطلاب في سياق مقارب لهذا جاء أفضل بكثير مما هو عليه في هذا المثال. ففي الجملة المتضمنة ذكراً سابقاً غير مباشر - «لم أجد أحداً في الفصل، أين ذهب **الطلاب**؟» - بلغت نسبة الإجابات الصحيحة (٩١,٥٪). وهذه النتائج ترجح أن هناك خللاً ما في بناء الجملتين الممثلتين للعهد الذكري المستخدمتين في الاستبانة. ولعل هذا الخلل يكمن في استخدام اسمين في الجملة الواحدة وليس اسماً واحداً - «... أيهما سيسبق الآخر **الحصان** أم **الحمار**؟». ومثل هذا يمكن أن يقال في الجملة الثانية الممثلة لنفس النقطة، «اشتريت كتاباً ولعبة ولا أدري أيهما أحسن **الكتاب** أم **اللعبة**»، حيث تضمنت اسمين وليس اسماً واحداً. وقد يكون لوجود «أم» التخيير مع الاسمين أثر في زيادة غموض المثالين.

خلاصة إحصائية:

في ضوء ما تقدم من استخلاصات يمكن أن يقال إن استخدامات أداة التعريف ذات الصبغة التركيبية هي أكثر صعوبة بشكل عام وأعلى ما تكون صعوبتها في تراكيب الإضافة يليها بعد ذلك التراكيب الوصفية. ولكن الصبغة

التركيبية ليست جالبة للصعوبة بإطلاق فهي، فيما عدا ما ذكر من تراكيب، قد تكون مفتاحاً مرشداً لما يجب أن يقوم به المتعلم من استخدام للأداة أو عدم استخدام. وعليه فهناك تراكيب جاءت بنسبة صحة مرتفعة.

٢٧. من كتب **هذه الحكاية**؟ (٩٥,٨٪)
من أين اشتريت **هذا القميص**؟ (٩١,٦٪))

٢٨. هذا هو **الكتاب الذي قرأته** عدة مرات. (٨٣,٣٪))
أنا أدرس في **الجامعة التي درس فيها أخي**. (٧٥٪)

إذن فالصعوبة لا تعود إلى الصبغة التركيبية بعامة وإنما تعود إلى طبيعة التركيب نفسه. فهناك تراكيب صعبة لتعقدها كماً وكيفاً سواء من وجهة نظر النحو أو من وجهة نظر المتعلم الذي قد لا تعينه لغته الأولى على فك مغاليق كل هذا الزخم من الخصوصيات التركيبية (كما ذُكر من قبل). وبهذا يمكن النظر إلى هذه التراكيب أعلاه على أنها مُعِينة على الأداء السليم على خلاف نظيراتها السابقة قبلاً. فهنا يمكن للمتعلم أن يعرف بسهولة ما إذا كان التركيب يتطلب استخدام أداة التعريف أم لا.

ولمزيد من تفهم طبيعة هذه التراكيب يمكن أن يُنظر إلى (٢٧) (هذه الحكاية/ هذا القميص) على أن كل مثال يتضمن اسماً معرفة لا مماراة في تعريفه بحكم وجوده المادي في محيط التكلم المعزز بوجوده في سياق إشاري لا يسمح بأي التباس. فاسم الإشارة هنا هو المفتاح المرجِّح لاختيار استخدام أداة التعريف الإلزامي في هذا المثال.

وينطبق هذا أيضاً على المثالين الآخرين في (٢٨)، ففي كل منهما إشارات واضحة لضرورة استخدام أداة التعريف. فالمطرد نحوياً هو تعريف رأس الجملة الموصولة - «الكتاب» و «الجامعة». وهذا الاطراد يجعل من السهل التنبه لضرورة استخدام أداة التعريف خاصة وأنه ليس له تراكيب مقاربة أو صور

مخالفة مما يعني سهولة الوصول إليه متى ما توافر التعرض الكافي والممارسة المناسبة.

أسباب صعوبة اكتساب نظام التعريف:

من قضايا التعريف ما هو رئيسي مستقيم لا يستغني عنه الدارس وبإمكانه أن يدركه ابتداءً بشيء من الوضوح النسبي. ولكن هناك موضوعات أخرى أكثر غموضاً وأكثر طرفية وهذا ما يحتاج من الدارس إلى وقت أطول وشواهد تفصيلية أدق لإدراكه. وهذا الجزء القصي والغامض نوعاً ما هو الذي يشكّل المنطقة أكثر اجتذاباً للأخطاء. ويبدو أن صعوبة اكتساب التعريف أمر لا يقتصر على اللغة العربية فاللغة الإنجليزية (مثلاً) تقدم شواهد وافرة على تفشي هذه الظاهرة لدى متعلميها كلغة ثانية أو أجنبية (Kharma, 1981; Master, 1997; Garcia Mayo, 2008)، وعلى كون هذه الجزئية من النظام اللغوي تنفرد عن غيرها بصعوبتها المتناهية من ناحية (yoo, 2009) وباستدامة هذه الصعوبة من ناحية أخرى وبقاءها أكثر من غيرها مواطن للأخطاء (Bardovi-Harlig & Bofman, 1989; Bitchener, Young, & Cameron, 2005).

وعند البحث في أسباب الخطأ (أو حتى عدم الخطأ) في استخدامات أدة التعريف ينبغي أن يُعرف أن الأمر ليس كله يقينياً أو نهائياً. ويرجع هذا إلى تعقُّد عملية الأداء وتشعب مشاربها في مرحلة اللغة البينية التي يمر بها تعلم اللغة الثانية. فقد يكون الأداء متأثراً بلغات المتعلمين الأم، وهذا يحدث في مرات ليست بالقليلة كما تؤكد ذلك أبحاث التعريف عبر اللغات[١]، أو قد يكون متأثراً بمقارنات وقياسات يقوم بها الذهن عبر ما يتلقاه من مدخلات اللغة الثانية ومواقفها ونشاطاتها التعليمية.

١ انظر مثلاً (Ionin et al., 2004)

يضاف إلى هذا أن حالات الأداء أياً كانت (صواباً أم خطأ) قد لا يُعتدّ بها ما لم تكن مطردة بالقدر الكافي عند المتعلم الواحد. ولهذا وُصفت بعض حالات الأداء من قبل المتعلمين الذين لا توجد في لغاتهم الأم أدوات تعريف عند تعلم لغة تستخدم أدوات خاصة بذلك كالإنجليزية (مثلاً) **بالتقلُّب**، أي بالمراوحة بين استخدام الأداة وحذفها[١]. ويمكن أن يُنظر إلى مثل هذا التردد بين الاستخدام الصائب والخاطئ على أنه مؤشر على عدم استقرار فرضيات المتعلم وعدم وضوح صورة الاستخدام الأمثل لديه وأنه لم يصل بعد إلى الوضعية المعرفية والمهارية الملائمة التي تمكنه من الحسم الذهني لهذه الحالة لكي يسير بها في هذا الاتجاه أو ذاك. ومن هنا تجده مرة يستخدم الأداة ومرة يحذفها لأنه لم يجد بعد ما يرجح أو يفرض استخدام إحدى الوجهتين دون الأخرى.

يضاف إلى هذا أن عدم وجود مرجع تعليمي شامل، واضح ومتدرج سيصعب مهمة المتعلمين في التعرف على خصائص نظام التعريف وسماته المائزة. هذا الغياب سيضيف إلى المتاهة التي يشعر بها المتعلم عندما يحاول تجريب خياراته أو تكوين فرضياته وسيجعل محاولاته أكثر عشوائية. وقد يكون التعليم المباشر المخطط له بشكل متقن والثري بتدريباته ومقاراناته عاملاً مساعداً في إزالة الغموض والغبش وفتح منافذ للمتعلم ليسير بثقة أكبر في هذا المضمار الدقيق المعقد[٢].

ويتصل بهذا الجانب مسألة النقل من اللغة الأم. فمن المعروف أن النقل يمثل الملاذ الأول للمتعلم وخاصة في بداياته الأولى، ولكن هذا الحال قد يستمر حين لا يجد المتعلم ما تقدمه اللغة الهدف من تعليم ومن مدخلات كافياً لتكوين بديل لنظام لغته الأم العتيد. ولعل استمرار تعثر المتعلمين في إنتاج الصور الصحيحة

(١) السابق Ibid

(٢) في اللغة الإنجليزية من الباحثين من يعزو صعوبة السيطرة على نظام التعريف في جانب من جوانبه إلى الإفراط في الاهتمام بجانب الطلاقة على حساب الدقة بتأثير دعوات التعلم الطبيعي والاتصالي للغة التي لم تعط القواعد ما تستحقه من عناية (yoo, 2009).

للتعريف واستمرار إنتاجهم للصور المتحجرة أو المتأثرة بالنقل من اللغة الأم، حتى في المراحل المتقدمة، يشير إلى أنهم لم يصلوا بعد إلى تأسيس فهم واضح يصلح لأن يُسار عليه في هذا المضمار[١].

وبحسب ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج فإن جزءاً من أسباب الصعوبة يعود إلى بعض الخصوصيات التركيبية في اللغة العربية. فتركيب الإضافة الذي يؤدي وظيفة التعريف في اللغة العربية يعد واحداً من عناصر الصعوبة كما أُشير إلى ذلك سابقاً. وقد حظيت هذه النقطة في بعض تنوعاتها كما رأينا بالنسبة الكبرى من الأخطاء. كما أن هذا التركيب كثيراً ما يلتبس بالتركيب الوصفي كما رأينا في الجزء الخاص بالإضافة أعلاه (انظر العصيلي، ١٤٢٦هـ). وهذا الالتباس يُمِدّ الصعوبات الأخرى أياً كان مصدرها بقوة إضافية لها أثرها الكبير في تشتيت ذهن المتعلم الذي قد لا يجد أمامه إلا أن يركن إلى معطيات نظام لغته الأم أو إلى المقاربات الخاطئة التي تؤدي به إلى توهم التطابق بين تركيب الإضافة والصفة. وعند عدم وجود تدخل مناسب في الوقت المناسب فإن الأمر قد ينتهي به إلى أنماط من التحجر كما ذكر سابقاً.

توصيات ومقترحات:

تنبني التوصيات والمقترحات التالية على ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج وقناعات بشأن مشكلات استخدام أداة التعريف من قبل متعلمي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى. ويتركز معظمها حول المنهج وأسلوب

---

(١) لم تعتمد التفسيرات المطروحة في هذه الورقة على مسألة النقل مع تأكيدها على أنها عنصر ثابت في قائمة الأسباب التي تجنح بالمتعلمين إلى الخطأ في استخدام أداة التعريف وذلك للتنوع الكبير في الخلفيات اللغوية للمتعلمين من ناحية ثم لأن المستهدف هنا هو التعرف على أسباب أخرى يمكن أن يستفاد منها للوصول إلى بعض الحلول العملية المفيدة في إصلاح المشكل الماثل في استخدامات متعلمي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى.

التدريس اللذين يحتاجان إلى وقفة وإعادة نظر وإنجاز جملة من الأعمال الأساسية لتلافي تلك المشكلات.

أولاً: هناك حاجة ماسة لتضمين المادة التعليمية جزءاً مختصاً بأداة التعريف وقوانيين استخدامها كما تتبدى من خلال أخطاء الدارسين بحيث يغطي كل إشكالاتها واستخداماتها وتداخلاتها مع التراكيب الأخرى.

ثانياً: أن تقدم المادة المقترحة وفق تدرج مناسب يأخذ في الحسبان صعوبة الموضوع وضرورة تعليمه مصحوباً بقدر مناسب من النشاطات المعينة على تمييز الخصوصيات وتأسيس المستجدات الخاصة باللغة وفك تشابكاتها مع التراكيب الأخرى.

ثالثاً: عند تقديم مفهوم التعريف في اللغة العربية ينبغي عدم الاكتفاء بالفكرة التقليدية التي تقسم الأسماء إلى معارف (مقترنة بأداة التعريف) ونكرات خالية منها، ولكن ينبغي أن يلتفت إلى موضوع الإضافة بكل تشعباتها مع فرزها عما قد يختلط معها من تراكيب مع التدريب الكافي على كل ذلك.

ثالثاً: تقديم الأمثلة اللغوية ذات العلاقة بطريقة واضحة ودقيقة مع التدريب المكثف عليها لكي يتمكن الدارسون من تحرير خصائص كل بناء من خلال التعرف عليها بشكل كامل نظرياً وأدائياً.

رابعاً: اعتماد أساليب تدريسية متخصصة تنطلق من معرفة تامة بمشكلات الموضوع وتحدياته وتولي التدريب والمتابعة أهمية مناسبة.

خامساً: إنجاز توصيف دقيق متكامل لمسألة التعريف يستفيد من الأبحاث المشابهة الحديثة في اللغات الأخرى ومن أخطاء الدراسين أيضاً ومن كل ما تطرحه المشكلة من تصورات.

سادساً: ينبغي الانتباه إلى الجوانب الصوتية في قضية التعريف والتنكير فقد تتسبب ظاهرة المماثلة (assimilation) في تشويش الأداء. مثلاً: كلمتي «الكتاب» و «التمر» كلاهما بأداة تعريف ولكنهما يعطيان ناتجاً صوتياً مختلفاً. وهنا قد يستنتج البعض (توهماً) أن استخدام الأداة غير لازم في الثانية. يضاف إلى هذا أن عدم حرص بعض مدرسي اللغة على التصحيح سيترك في تكوين المتعلم فراغاً مما يؤدي إلى الاعتياد على إسقاط أداة التعريف لاعتقاده بأنها تُركت في مواضع كثيرة ولم يؤثر ذلك في المحادثة.

سابعاً: إنجاز المزيد من الأبحاث التي تختبر الفرق بين أداء الدارسين من الخلفيات اللغوية المختلفة وذلك لمزيد من التأكد من علاقة هذه المشكلة بالنقل اللغوي ومن ثم تهيئة المادة العلمية الملائمة لرفع وعي الدارسين بهذا الجانب.

ثامناً: من المهم أن يتضمن التأصيل اللغوي لمسائل التعريف إجراء أبحاث على النصوص للتعرف على الواقع الحقيقي لاستخدام التعريف وتحرير احتمالات تشابكاته مع التراكيب الأخرى. فالعزلة التنظيرية قد توقع في الكثير من القصور حيث تؤكد الدراسات الحديثة المعتمدة على المدونات أن ما نتصوره من الناحية التنظيرية فقط عن قوانين اللغة قد يكون خاطئاً عندما يُنظر إليه من منظور الواقع الذي تطرحه المدونات (انظر: Biber & Reppen, 2002).

المـراجــــع

المراجع العربية:

- أحمد، سمية دفع الله. (٢٠١١). المشكلات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة المدينة العالمية أنموذجا – مقترح بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في اللغة العربية، الجامعة العالمية، ماليزيا، مادة إليكترونية.
- الأنباري، عبد الرحمن بن محمد. (١٩٩٧). *أسرر العربية*. دراسة وتحقيق محمد حسين شمس الدين / دار الكتب العلمية /بيروت/ط١.
- بني عامر، عاصم. (٢٠٠٩) الأخطاء والتداخلات الإملائية لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- جامعة أم القرى. (١٤٠٣هـ). *الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى*. مكة المكرمة: مطابع جامعة أم القرى.
- سيبويه، عمرو بن عثمان. (١٤٢٥هـ). *الكتاب* تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون مكتبة الخانجي/القاهرة/ط٤.
- العصيلي، عبد العزيز. (١٤٢٦هـ). التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها*، ج (١٧)، ع (٣٣)
- الفاعوري، عوني. (٢٠٠٩). أخطاء الكتابة لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية في جامعة جين جي في تايوان: دراسة تحليلية. *مجلة مجمع اللغة العربية الأردني* (النسخة الإليكترونية).

المراجع الإنجليزية

- Bardovi-Harlig, K., & Bofman, T. (1989). Attainment of syntactic and morphological accuracy by advanced language learners. *Studies in Second Language Acquisition*, *11*, 17-34.
- Biber, D., & Reppen, R. (2002). What does frequency have to do with grammar teaching? *Studies in Second Language Acquisition*, 24,199-208.

- Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing, 14*, 191–205.
- Bickerton, D. (1981). *Roots of language*. Ann Arbor, MI: Karoma Publishers.
- Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course* (2nd ed.). Boston: Heinle & Heinle.
- Garcia Mayo, M. P. (2008). The acquisition of four nongeneric uses of the article the by Spanish EFL learners. *System*, 36, 550-565.
- Ionin, T., Ko, H., &Wexler, k. (2004). Article semantics in L2 acquisition: the role of specificity, Language Acquisition. 12, 3-39.
- Kharma, N. (1981). Analysis of the errors committed by Arab university students in the use of the English definite/indefinite articles. *IRAL*, *19*,
- 333-345.
- Liu, D., & Gleason, J. L. (2002). Acquisition of the article the by nonnative speakers of English: an analysis of four nongeneric uses. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 1-26.
- Master, P. (1997). The English article system: Acquisition, function, and pedagogy. *System, 25*, 215-232.
- Yoo, I. W. (2009). The English definite article: what ESL grammars say and what corpus findings show. *Journal of English for Academic Purposes*, 8, 267-278.

ملحق (أ)

المستوى:

اللغة الأم:

مدة دراسة اللغة العربية:

• املأ الفراغ في الجمل التالية بأداة التعريف (أل) أو بالعلامة (ø) بحسب ما تقتضيه الجملة.

١. لم نخرج من البيت بسبب ________برد ________ شديد ________ المتواصل.

٢. شعرنا بالتعب بسبب ________ ارتفاع ________ درجة ________ حرارة.

٣. تأكد من ________ سعر ________ بضاعة قبل الشراء.

٤. من كتب هذه ________ حكاية؟

٥. لا يوجد ________ محل ________ خضروات في هذه المدينة.

٦. هذا هو ________ كتاب الذي قرأته عدة مرات.

٧. هذا ________ فصل ________ طلاب ________ مستجدين الذي زرناه أمس.

٨. في آخر الأسبوع يذهب الناس للتنزه في ________ حدائق ________ عامة الكبيرة.

٩. ارتفعت الأسعار بسبب ________ ارتفاع ________ أسعار ________ بترول.

١٠. أين ذهب ________ طلاب ________ جامعة؟

١١. من أين اشتريت هذا ________ قميص؟

١٢. هل هناك ________ مقهى ________ إنترنت قريب من هنا؟

١٣. أنا أدرس في ________ جامعة التي درس فيها أخي.

١٤. لا أعرف أحداً من ________ طلاب ________ جامعات ________ عربية.

١٥. لو تسابق حصان وحمار فمن منهما سيسبق الآخر ________ حصان أم ________ حمار.

١٦. في الشتاء ألبس ملابس ثقيلة لأحمي نفسي من ... برد.

١٧. ذهبت للرياضة أمس ولكني تعبت بسرعة بسبب ... حرارة.

١٨. لم أجد أحداً في الفصل. أين ذهب ... طلاب.

١٩. في وقت الصلاة يذهب الناس إلى ... مساجد.

٢٠. بعد نزول المطر تهدمت المنازل بسبب ... فيضان.

٢١. بعد الاختبار يجب عليكم ... ذهاب إلى المكتبة.

٢٢. لا أحب ________ ملح في الطعام.

٢٣. أخبرت المحقق بكل شيء أعرفه عن الجريمة لأني أتبع ________ صدق.

٢٤. اشتريت كتاباً ولعبة ولا أدري أيهما أحسن ________ كتاب أم ________ لعبة.

٢٥. أظن أن ________ بقر يأكل كل شيء.

٢٦. ارتفع سعر ـــــــــــــشاي في الأسواق كثيراً عما كان عليه.

٢٧. من المؤكد أن ـــــــــــــ دجاج يكون لذيذا عندما يُشوَى.

٢٨. عند قيادة السيارة يجب أن تبتعد عن ... زحام .

اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو التدريس باستخدام الجوال التعليمي

د/ مختار عبد الخالق عبد اللاه عطية [1]
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة
العربية المشارك
قسم اللغة والثقافة
جامعة الملك سعود

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو التعلم باستخدام الجوال التعليمي، وقد تكونت عينة البحث من (١٠٠) من أعضاء الهيئة التدريسية لهذه المعاهد، وقد قام الباحث بإعداد مقياس للاتجاهات وقد تكون هذا المقياس من ثلاثة محاور رئيسة تشتمل على (٢٤) عبارة فرعية، وقد تم التأكد من صدق المقياس وثباته بالطرق الإحصائية المعروفة، وقد كشفت نتائج البحث عن وجود اتجاهات إيجابية قوية لأعضاء هيئة التدريس نحو التعلم باستخدام الجوال التعليمي؛ حيث بلغ متوسط استجاباتهم على مقياس الاتجاه (٤,٠٢) من أصل (٥)، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو التدريس باستخدام الجوال التعليمي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات.

---

١ * – أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك. قسم اللغة والثقافة/ معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات – تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها – الجوال التعليمي

المقدمة:

يتسم العصر الحاضر بأنه عصر المعلوماتية وعصر السماوات المفتوحة وعصر العولمة الكونية الذي أصبحت فيه الحواجز بين الدول والحضارات والشعوب غير موجودة؛ وذلك نتيجة لتقدم وسائل الاتصال الحديثة وتطورها المذهل، حيث شهدت الآونة الأخيرة طفرة هائلة في مجال المستحدثات التكنولوجية على مستوى كل من إنتاج الأجهزة والاستفادة من تطبيقاتها في شتى المجالات ومنها المجال التعليمي.

وقد أوجد هذا التطور المعرفي والتكنولوجي في الميدان التعليمي نماذج وتطبيقات تعليمية حديثة أخذت أشكالاً متتابعة بدأت بالتعلم عن بعد «Distance Learning» وهو نموذج تعليمي أتاح للطلاب تعليماً يلغي اعتبارات المكان، ثم التعلم الإلكتروني «Electronic Learning» الذي أتاح تعليماً يلغي قيود الكتب والأوراق، وأخيراً التدريس من خلال الجوال التعليمي «Mobile Learning» الذي يوفر تعليماً في أي زمان وفي أي مكان وبدون اعتبارات لكتب أو أوراق.

ويشير مصطلح الجوال التعليمي إلى نوع من أنواع التعلم الإلكتروني الحديث نسبياً، وقد تعددت تسمياته ما بين التعلم الجوال والتعلم النقال والتعلم المتنقل والتعلم المحمول والتعلم المتحرك والتعلم اللاسلكي، وكما تعددت تسمياته فقد تعددت تعريفاته وإن كانت جميعها متشابهة إلى حد كبير.

فقد عرفه خميس[١] بأنه نظام تعلمي إلكتروني، يقوم على أساس الاتصالات اللاسلكية، بحيث يمكن للمتعلم الوصول إلى المواد التعليمية والندوات، في أي وقت وأي مكان، وهو بذلك يخلق بيئة تعلم جديدة ومواقف تعليمية جديدة تقوم على أساس التعلم التشاركي.

وأشار فتح الله[٢][١] إلى أن مصطلح الجوال التعليمي يعني استخدام الأجهزة المحمولة في عملية التعلم، ويركز على استخدام التقنيات المتوفرة بأجهزة الاتصالات اللاسلكية لتوصيل المعلومة خارج قاعات التدريس، وذلك باستخدام الأجهزة النقالة والمحمولة مثل الهواتف الخلوية Cell Phones والمساعدات الرقمية PDA والهواتف الذكية Smart Phones والحواسب المحمولة Portable Computers على أن تكون كلها مجهزة بتقنيات الاتصال المختلفة اللاسلكية والسلكية على حد سواء مما يؤمن سهولة تبادل المعلومات بين الطلاب فيما بينهم من جهة وبين الطلاب والمحاضر من جهة أخرى.

وذكر سالم[٣] أن الجوال التعليمي هو استخدام الأجهزة اللاسلكية الصغيرة والمحمولة يدوياً مثل الهواتف النقالة والمساعدات الرقمية الشخصية، والهواتف الذكية، والحاسبات الشخصية الصغيرة، لتحقيق المرونة والتفاعل في عمليتي التدريس والتعلم في أي وقت وفي أي مكان.

---

(١) خميس، محمد عطية (٢٠٠٤) التعلم المتنقل، متعة التعلم الإلكتروني المرن- في أي وقت، وأي مكان. تكنولوجيا التعليم - مصر، مج(١٤)، ج(٢)، ص١.

(٢) فتح الله، مندور عبد السلام (٢٠١٢) تكنولوجيا التعليم الخلوي «Mobile Learning»، مجلة المعرفة الإلكترونية، www.almarefh.net/show _content_sub.php

(٣) سالم، أحمد محمد (٢٠٠٦) التعلم الجوال «المتنقل» - Mobile Learning رؤية جديدة للتعلم باستخدام التقنيات اللاسلكية، المؤتمر العلمي الثامن عشر - مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي - مصر، مج (١)، ص١٨٧.

وعرفه Kurubacak [١] بأنه النقطة التي تتدخل فيها الأجهزة المتنقلة لخدمة التعلم الإلكتروني من أجل حصول خبرة تعليمية تحدث في أي وقت وفي أي مكان بهدف تحقيق تعلم عن بعد يتصف بالمرونة.

وأضاف فرجون [٢] بأنه نموذج من التعلم قائم على استخدام الأجهزة المتنقلة، يحدث في أي مكان وأي زمان، يتميز بالحرية والاستقلالية والتفاعلية، غالباً ما يصاحب التعليم التقليدي في إطار منظومي متكامل.

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف التدريس باستخدام الجوال التعليمي بأنه عملية إكساب الطلاب للخبرات التعليمية بطريقة تفاعلية في أي وقت وفي أي مكان باستخدام الأجهزة المحمولة صغيرة الحجم كالهواتف الجوالة Mobile Phones والهواتف الذكية Smart phones ، والمساعدات الرقمية الشخصية (PDAs).....الخ.

وللتدريس باستخدام الجوال التعليمي خصائص متعددة، أهمها:[٣]

١. التنقل Portability/Mobility، حيث يمكن استقبال التعلم في أي مكان.

٢. التكيف Adaptability، أي يتلاءم التعلم مع قدرات الأفراد وحاجاتهم.

٣. الإتاحة Availability، في أي وقت ومكان.

---

(١) (3) Kurubacak, G.(2007) Identify Research Priorities and Needs for Mobile Learning Technologies in Open and Distance Education- A Delphi Study, International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, Vol.(19), No.(2), p26.

(٢) فرجون، خالد محمد (٢٠١٠) خطوة لتوظيف التعلم المتنقل بكليات التعليم التطبيقي بدولة الكويت وفق مفهوم « إعادة هندسة العمليات التعليمية « - دراسة استطلاعية. المجلة التربوية -الكويت، مج(٢٤)، ع(٩٥)، ص١١٢.

(٣) خميس، محمد عطية (٢٠٠٤) التعلم المتنقل، متعة التعلم الإلكتروني المرن- في أي وقت، وأي مكان. تكنولوجيا التعليم - مصر، مج(١٤)، ج(٢)، ص١.

ويمكن أن يسهم الجوال التعليمي بما يمتلكه من إمكانيات وقدرات متطورة في تقديم خدمات تعليمية متكاملة للطلاب، سواء أكانت هذه الخدمات تتعلق بطرائق عمليتي التدريس والتعلم وفنياتها وإجراءاتها، أو تتعلق بالجوانب الإدارية المنظمة للعملية التعليمية.

فقد أوضح علي(١) أن الجوال التعليمي يعمل على تحسين التواصل والتنظيم بين الطلاب والمعلمين، ويزيد من دافعيتهم للتعلم، وينمي شعورهم بالاستقلالية، ويحررهم من قيود الوقت والمكان، كما أنه يسهم في تخصيص المحتوى المناسب للأفراد.

كما أشار فرجون(٢) إلى أن الجوال التعليمي يسهم في جذب المتعلمين المتسربين من التعليم، علاوة على دوره الفعال كتقنية لمساعدة المتعلمين الذين يواجهون صعوبات التعلم Learning Difficulties وخاصة الصعوبات الحركية.

وأكد سالم(٣) على أن الجوال التعليمي يؤدي دوراً مهماً في استقبال الإعلانات المنظمة للعملية التعليمية؛ مثل إعلانات مواعيد المحاضرات وجداول الاختبارات، خاصة مع إجراء تعديلات طارئة على هذه الجداول.

---

(١) علي، بدر نادر (٢٠٠٨) التعليم بالموبايل التكنولوجي، مؤتمر توظيف المعلوماتية في ثقافة الأجيال العربية – مصر، ص٤٠٢.

(٢) فرجون، خالد محمد (٢٠١٠) خطوة لتوظيف التعلم المتنقل بكليات التعليم التطبيقي بدولة الكويت وفق مفهوم « إعادة هندسة العمليات التعليمية « – دراسة استطلاعية. المجلة التربوية –الكويت، مج(٢٤)، ع(٩٥)، ص ١٢٦.

(٣) سالم، أحمد محمد (٢٠٠٦) التعلم الجوال «المتنقل» – Mobile Learning رؤية جديدة للتعلم باستخدام التقنيات اللاسلكية، المؤتمر العلمي الثامن عشر – مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي –مصر، مج (١)، ص١٩٥.

وأشارت الشربيني[1] (٢٠١٢، ٦٣٤) إلى أن الجوال التعليمي يسهم في إدارة العملية التعليمية بكل سهولة لعشرات الآلاف من الطلاب والمتدربين وبتكلفة معقولة جداً.

ويمكن تحديد أهم مميزات الجوال التعليمي فيما يأتي:[2]

١. يدعم مفهوم التعلم الفردي؛ حيث يتم التعلم في كل مكان وزمان وفقاً لاختيار المتعلم وحاجته الشخصية.

٢. يزيد من دافعية المتعلم والتزامه الشخصي؛ حيث تقع المسئولية الكبرى لعملية التعلم على عاتقه.

٣. يشجع المتعلمين على التفاعل مع بعضهم البعض ومع المعلم.

٤. يساعد على جذب وتشويق الطلاب للمادة العلمية من خلال إضفاء الحيوية على الدروس التقليدية بتضمينها أنشطة متنوعة.

٥. يسهل البحث العلمي أثناء جمع البيانات وتحريرها وتداولها.

---

(١) الشربيني، زينب حسن؛ (٢٠١٢) استخدام التليفون المحمول في بيئة للتعلم الإلكتروني المحمول وأثره على تنمية مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني ونشره. مجلة كلية التربية بالمنصورة -مصر، ع (٧٩)، ج (١)، ص٦٣٤.

(٢) انظر:

- Attewell, J.(2005) Mobile Technologies and Learning, London, TRIBAL, p13.
- علي، بدر نادر (٢٠٠٨) التعليم بالموبايل التكنولوجي، مؤتمر توظيف المعلوماتية في ثقافة الأجيال العربية – مصر، ص٤٠٠.
- عرفات، هشام (٢٠١٠) التعليم المتنقل M-learning "Mobile learning، مجلة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة، ع(٥)، مارس، ص١٦.
- جامعة الملك عبد العزيز (٢٠١٢) التعلم عبر الجوال، http://elearning.kau.edu.sa/GetFile.aspx?id=134359، ص٩.
- الدهشان، جمال علي(٢٠١٠) استخدام الهاتف المحمول Mobile Phone في التعليم والتدريب- لماذا وفي ماذا وكيف؟ الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب، جامعة الملك سعود، ١٢-١٤أبريل، ص٨-١١.

٦. يقدم مساعدات إضافية لكل من ذوي الاحتياجات الخاصة وذوي صعوبات التعلم.

٧. يمكن أن يكون أحد الأساليب المهمة لمشروعات التعلم المستمر.

٨. سهولة تطوير برامجه وتطبيقاته.

٩. تكلفته منخفضة نسبياً.

والتدريس باستخدام الجوال التعليمي يمكن أن يقدم تيسيرات كبيرة لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وذلك من جوانب عدة؛ فهو من ناحية ينقل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها نقلة نوعية جديدة مستفيداً مما توفره الأجهزة المحمولة من إمكانات هائلة كمصادر المعرفة المتجددة ومعامل اللغة الافتراضية والتواصل اللغوي المستمر ....الخ، ومن ناحية أخرى فهو يضمن دعما مستمراً للطلاب الذين تخرجوا من معاهد اللغة العربية للناطقين بغيرها ويستكملون دراستهم باللغة العربية في كليات وتخصصات مختلفة، ومن ناحية ثالثة فإن التعلم الجوال يوسع الفرص التعليمية لأولئك الراغبين في دراسة اللغة العربية ولا يستطيعون القدوم إلى البلدان العربية أو حتى الانتظام في معاهد تعليمها ببلدانهم.

والتدريس باستخدام الجوال التعليمي يأخذ عملية التعلم بعيدًا عن أي نقطة ثابتة، بحيث يتغلب على حدود الزمان والمكان ويحترم رغبة المتعلم في أن يتفاعل مع أطراف المجتمع التعليمي دون الحاجة للجلوس في أماكن محددة وأوقات معينة أمام شاشات الحواسيب، وهو ما أعطى مزيدًا من الحرية في عملية التعلم ليتم داخل وخارج أسوار المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى تحقيق المشاركة والتعاون بين الطلاب بعضهم البعض وبين معلميهم بغض النظر عن

التباعد الجغرافي، وبجانب ذلك فالحجم الصغير لتلك التقنية يسهل عملية التنقل بها.[1]

وقد أكدت الدراسات والبحوث السابقة على الفوائد التربوية المتعددة التي يؤديها الجوال التعليمي؛ فقد أكدت دراسة (Keegan)[2] على أن الجوال التعليمي جاء بهدف زيادة مرونة التعلم عن بعد، وذلك بعد أن تراجعت خطواته إلى الوراء إبان تحولها من التعلم المعتمد على الكتب والأوراق إلى التعلم المعتمد على الإنترنت الذي يحتاج الطلاب من خلاله إلى وقت ومكان وحاسوب موصول بالإنترنت داخل مبنى معين.

وأشارت دراسة (Prensky)[3] أنه باستخدام الجوال التعليمي يمكن أن يتعلم الطلاب أي شيء إذا ما أجيد تصميمه، فكل عمليات التعلم يمكن أن تتم من خلاله.

وبينت دراسة (Huang et al)[4] أن التدريس باستخدام الجوال التعليمي يعد قناة جديدة تجعل التعليم أكثر حرية في كل شيء بغض النظر عن المكان والزمان.

---

(١) عرفات، هشام (٢٠١٠) التعليم المتنقل «M-learning «Mobile learning، مجلة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة، ع(٥)، مارس، ص١٥.

(٢) Keegan, D. (2005) The Incorporation of Mobile Learning into Mainstream Education and Training. The 4th. World Conference on M-Learning "M-Learn 2005", 25-28 Oct., Cape Town.

(٣) Prensky, Marc(2008) What Can You Learn From A Cell Phone? Almost Anything,http://www.innovateonline.info/index .php? viewarticle&id=83

(٤) Huang, Yueh-Men& Kuo, Yen-Hung& Lin, yen-Ting& cheng, Shu-chen(2008) Toward interactive mobile synchronous learning environment with context-awareness service, Computers & Education Vol.(51), No.(3), 1205-1226.

وأوضحت دراسة (Shu, et al)[١] أن التدريس باستخدام الجوال التعليمي يشجع استقلالية المتعلمين، ويعمل على إثراء التفاعل والتواصل فيما بينهم.

كما أشارت دراسة (Cochrane)[٢] إلى إمكانية استخدام الجوال التعليمي في تحسين العمل التعاوني بين الطلاب وتوفير خبرات اجتماعية متنوعة.

والتدريس باستخدام الجوال التعليمي ليس تدريساً مبنياً على رؤى شخصية أو اجتهادات فردية، بل إنه نظام تعليمي متكامل يرتكز على قواعد وأصول فلسفية واضحة، كما أنه يقوم على نظريات تعليمية لها أدوار تربوية مشهود لها بالكفاءة.

فالتدريس باستخدام الجوال التعليمي هو تطبيق عملي لفلسفة التعلم عن بعد التي تقوم على توسيع قاعدة الفرص التعليمية أمام المتعلمين، من خلال تحقيق مرونة التعلم والتفاعل مع المعلم، في أي وقت وفي أي مكان؛ بحيث يتابع المتعلم تعلمه حسب قدراته وسرعة تعلمه، ويزيد من ترسيخ مفهوم التعلم الذاتي لديه، كما يمثل التدريس باستخدام الجوال التعليمي نمطاً من أنماط التعلم الإلكتروني؛ حيث يعتمد على تقديم المحتوى التعليمي للمتعلمين باستخدام تقنيات الاتصالات التفاعلية بهدف توفير بيئة تفاعلية متزامنة/ غير متزامنة اعتماداً على التفاعل بين المعلم والمتعلم.[٣] (بدر،٢٠١٢، ١٦٢)

---

(١) Shu-Sheng Liaw & Marek Hatala& Hsiu-Mei Huang(2010) Investigating acceptance toward mobile learning to assist individual knowledge management: Based on activity theory approach, Computers & Education Journal, Vol. (54) 446–454.

(٢) Cochrane, Thomas(2007) Mobile Blogging: A Guide for Educators. New Zealand, Auckland.

(٣) بدر، أحمد فهيم (٢٠١٢) فاعلية التعلم المتنقل باستخدام خدمة الرسائل القصيرة SMS في تنمية الوعي ببعض مصطلحات تكنولوجيا التعليم لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم والاتجاه نحو التعلم المتنقل، مجلة كلية التربية ببنها-مصر، ع(٩٠)، ج(٢)، أبريل، ص١٦٢.

ويجسد أيضاً التدريس باستخدام الجوال التعليمي نموذج التعلم البنائي «Constructivism»، وذلك من خلال المناقشات والأنشطة البنائية والمؤتمرات على الخط، ولذلك يحتاج المعلم والمتعلم إلى فهم طبيعة العلاقات والتفاعلات بينهما في نموذج التعلم الجوال، كما يحتاج المعلم إلى فهم العلاقات المعقدة للمهمات المعرفية والنواحي الانفعالية والاجتماعية للتعلم والسياق الاجتماعي له، كي يتمكن من خلق بيئة اجتماعية تنعكس آثارها على المتعلمين.[١]

ويمكن للقائمين على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في العالم العربي الاستفادة من الإمكانيات الهائلة للأجهزة المحمولة وتوظيفها في التدريس، بحيث لا يكون استخدامها في تعليم اللغة وتعلمها أمراً شكلياً أو محصوراً في الاستفادة من بعض خدماتها وبرامجها بشكل جزئي، بل ينبغي أن يتعدى الأمر ذلك وصولاً إلى تجريب وتطبيق النماذج التعليمية الحديثة المعتمدة على تكنولوجيا هذه الأجهزة.

فقد أشار الزهراني[٢] إلى أنه على الرغم من الجهود الحثيثة التي تبذل في تعليم اللغة العربية وتعلمها إلاَّ أن توظيف معطيات التقنية في تعليمها وتعلمها لم يتجاوز استخدام التقنيات التعليمية والاتصالية بوصفها وسائل مساعدة أو معينة.

---

(١) خميس، محمد عطية (٢٠٠٤) التعلم المتنقل، متعة التعلم الإلكتروني المرن- في أي وقت، وأي مكان. تكنولوجيا التعليم - مصر، مج(١٤)، ج(٢)، ص٣.

(٢) الزهراني، مرضي غرم الله (٢٠٠٧) المدخل التقني في تعليم اللغة العربية- مفهومه وأسسه ومطالبه وتطبيقاته، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها، المنعقد في رحاب الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ٢٨-٣٠ نوفمبر، ص١.

وأوصى طعيمة[١] بضرورة تحديث أساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتوظيف التقنيات الحديثة في ذلك، وضرورة تصميم برامج تعليم العربية عن بعد ورصد الإمكانات المادية اللازمة لهذه البرامج.

وأكد القحطاني[٢] (٢٠٠٦) على فكرة تشبه الجوال التعليمي لطلاب اللغة العربية الناطقين بغيرها من خلال دعوته إلى إنشاء موقع إلكتروني على شبكة الإنترنت يتواصل من خلاله الطلاب مع أساتذتهم وزملائهم ويتبادلون الأسئلة والاستفسارات والواجبات المتعلقة بالمقرر من أي مكان وفي أي وقت.

وأشار جوهر[٣] (٢٠١٢) إلى ضرورة الاهتمام باستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في عمليتي تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لكي تزيد العملية نفسها فعالية ولكي يتدرب الطلاب على الاتصال اللغوي مستخدمين الوسائل التكنولوجية الحديثة.

وأكد عبده [٤] (٢٠١٣) على ضرورة التخطيط لتصميم وبناء بيئة تعليمية إلكترونية عبر الإنترنت لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ بحيث تدعم تعليم اللغة اتصالياً.

---

(١) طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤) تعليم العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر–اتجاهات جديدة وتطبيقات لازمة، مجلة العربية للناطقين بغيرها – معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية – السودان، مج(١)، ع(١)، ص٢٠–٢١.

(٢) القحطاني، سعد بن علي (٢٠٠٦) استخدام الحاسب الآلي والإنترنت في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وتدريبهم– تجربة معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، ندوة «الوجه العالمي لجامعة الملك سعود ومساهمتها في تعليم اللغة العربية لغير العرب، الرياض، جامعة الملك سعود، ١٩ديسمبر، ص١٤.

(٣) جوهر، نصر الدين إدريس(٢٠١٢) تعليم اللغة العربية في ضوء مواجهة تحديات العولمة وتلبية متطلباتها: منهجا وسياسة، http://www.atida.org/melayu/index.php?option=com_content & view=article&id=53

(٤) عبده، محمد أحمد (٢٠١٣) الحاجات التكنولوجية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، الملتقى العلمي الدولي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها– تجارب ورؤى مستقبلية،

لقد أصبحت متطلبات العصر في شتى ميادين الحياة اليومية تدعو كل فرد في المجتمع إلى اكتساب اتجاهات إيجابية نحو العلم والتكنولوجيا كأساس لبناء حضارة القرن الحادي والعشرين، وهذه الاتجاهات تمثل قوة تكمن وراء وضع وتنفيذ القرارات التي تتعلق بالفرد والجماعة، كما أن هذه القرارات التي يصدرها الأفراد تتأثر إلى حد كبير باتجاهات هؤلاء الأفراد.[١]

والاتجاهات تساعد الطلاب على اتخاذ قراراتهم، وممارسة المهارات المختلفة؛ كالاتصال والتعاون والتنافس، ومن خلالها يستطيع الطلاب تنظيم معلوماتهم بطريقة يسهل فهمها واستيعابها، بالإضافة إلى أنها تكسب الطلاب بعضاً من الخصائص التربوية السليمة.[٢]

وتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يفرض علينا ضرورة النظر إلى النماذج التعليمية الحديثة التي استفادت من التطورات التكنولوجية السريعة والمتلاحقة، وذلك سعياً وراء توظيفها الجيد لتخريج أجيال من متعلمي العربية لا يقف طموحهم عند مجرد تعلم أساسيات اللغة، بل يتعداه إلى التمكن من مفرداتها وأساليبها وامتلاك قدراتها وإتقان مهاراتها.

وإحداث هذا التطوير التعليمي- التقني يتوقف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تلك النماذج التعليمية الحديثة ومنها نموذج التدريس باستخدام الجوال التعليمي؛ ذلك أن تحديد اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو هذا النموذج التعليمي يسهم في إعداد البرامج التعليمية والتدريبية المقدمة لهؤلاء الطلاب.

مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الأزهر الشريف، ١٤-١٦يناير، http://azharali.com/go/%D8%A7%D9%84%D9%85

(١) زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٤) تدريس العلوم للفهم- رؤية بنائية، ط٢، القاهرة، عالم الكتب، ص٤٠٠.

(٢) عميرة، إبراهيم بسيوني & الديب، فتحي(١٩٩٧) تدريس العلوم والتربية العلمية، ط١٤، القاهرة، دار المعارف، ص١٢٧.

وقد أجريت مؤخراً دراسات عديدة لمحاولة الكشف عن الاتجاه نحو الجوال التعليمي في التدريس، ومن هذه الدراسات:

دراسة (Oliver)[١] التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات كل من الطلاب الأستراليين والطلاب المتخصصين في إدارة الأعمال بجنوب شرق آسيا نحو استخدام الجوال التعليمي وذلك من خلال مشروعين تم تطبيقهما من خلال الجامعة الأسترالية، وقد طبق الباحث استبانة لقياس اتجاهات الطلاب عينة البحث والبالغة ٢٦٩طالباً، وقد أظهرت نتائج البحث أن الطلاب في كلا المشروعين كانت لديهم اتجاهات قوية نحو الجوال التعليمي.

ودراسة (Fozdar)[٢] التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلاب الجامعة في الهند نحو الجوال التعليمي وأهمية استخدامه، وقد تم تطبيق استبانة على عينة من طلاب جامعة أنديرا غاندي للتعليم المفتوح «IGNOU» ، وقد أظهرت النتائج إيجابية اتجاهات الطلاب نحو استخدام الجوال التعليمي.

ودراسة (Imran)[٣] التي هدفت إلى قياس اتجاهات الطلاب الباكستانيين نحو فهم وإدراك أهمية الجوال التعليمي بوصفه أحد أساليب التعلم عن بعد، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الجوال في التعلم عن بعد سهل التحقق، وأن استخدامه يحسن من التواصل بين المعلمين والمتعلمين والمدراء؛

---

(١) Oliver, Beverley(2005) Australian University Students' Use of and Attitudes Towards Mobile Learning Technologies, International Conference Mobile Learning, 193-197.

(٢) Fozdar, I. (2007) Mobile Learning and Students Retention, International Review of Research in Open and Distance Learning, Vol.(8), No.(2), Jun, 1-18.

(٣) Imran, Y. (2007) Effectiveness of Mobile Learning in Distance Education, Turkish Online Journal of Distance Education "TOJDE", Vol.(8), No.(4),Oct., 114-124.

نظراً لما يتميز به من إمكانية استخدام عدد كبير من المتعلمين له بغض النظر عن المكان والوقت.

ودراسة (Stockwell)[١] التي هدفت إلى قياس اتجاهات الطلاب اليابانيين نحو استخدام الجوال في دراسة مقرر اللغة الإنجليزية، وقد تم تطبيق مقياس الاتجاهات على عينة بلغت ٧٥ طالباً من طلاب الجامعة، وقد أظهرت النتائج وجود اتجاهات قوية لدى الطلاب نحو تعلم اللغة باستخدام الجوال.

ودراسة (Fahad)[٢] التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات وتصورات طالبات جامعة الملك سعود نحو فاعلية التعلم المحمول في تحسين استكمال برنامج البكالوريوس في الفنون والطب، وقد أعد الباحث لهذا الغرض استبانة طبقها على ١٨٦طالبة من طالبات جامعة الملك سعود، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن التعلم المحمول يمكن أن يكون معززاً لبرنامج تعليم الآداب والطب بهدف تحسين التواصل وإثراء خبرات تعلم الطلاب.

ودراسة (Chiu et al)[٣] التي هدفت إلى استقصاء مواقف الطلاب نحو استخدام جهاز الجوال لتحسين التعلم وكفاءته وذلك من خلال إجراء زيارات ومقابلات شخصية مع٤٠ من طلاب الصف الخامس الابتدائي لمدرسة «تاينان سيا جين» الصينية وإشراكهم في ألعاب وأنشطة تعليمية باستخدام الجوال،

---

(١) Stockwell, G. (2007)Vocabulary on the Move: Investigating an Intelligent Mobile Phone-Based Vocabulary Tutor, Computer Assisted Language Learning, Vol.(20), No.(4), Oct., 365-383.

(٢) Fahad N. (2009)Students' Attitudes and Perceptions towards the Effectiveness of Mobile Learning in King Saud University, Saudi Arabia, The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET April, ISSN: 1303-6521 volume 8 Issue 2 Article 10.

(٣) Chiu-Yen Chen1& Yu-Ren Yen & Bor-Yuan Tsai (2010) Student Attitudes toward Using Mobile Device to Improve Learning Interaction and Efficacy, http://bytsai.mtwww.mt.au.edu.tw/ezcatfiles/b127/img/img/Student.

وقد أظهرت النتائج دعم معظم الطلاب لفكرة تطبيق الجوال في العملية التعليمية وسعادتهم باستخدامه.

ودراسة فرجون[١] التي هدفت إلى الوصول إلى قاعدة من المعلومات والتوصيات لإمكانية توظيف الجوال التعليمي بكليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت وفق مفهوم «إعادة هندسة العمليات» وذلك من خلال استطلاع رأي عينة من أعضاء هيئة التدريس والتدريب والطلبة بلغت ٣٩٣ عضواً ومدرباً، و٦٨٦ طالباً نحو إيجابيات التدريس باستخدام الجوال التعليمي وسلبياته، وقد أسفرت النتائج عن موافقة أفراد العينة من خلال استجاباتهم على إدخال نموذج الجوال التعليمي.

ويتضح من الدراسات السابقة وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلاب والأساتذة نحو استخدام الجوال التعليمي ودعمهم لفكرة تطبيقه وتوسيع نطاق توظيفه، كما يتضح من هذه الدراسات استخدام أصحابها للمقاييس والاستبانات والمقابلات الشخصية كأدوات بحثية رئيسة للتعرف على هذه الاتجاهات وقياسها، وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في بناء مقياس اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو التدريس باستخدام الجوال التعليمي.

ولما كان التدريس باستخدام الجوال التعليمي نموذجاً تعليمياً حديثاً نسبياً، كان لابد من التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيره نحوه؛ لأن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس تسهل استجابة المتعلمين وتيسر

(١) فرجون، خالد محمد (٢٠١٠) خطوة لتوظيف التعلم المتنقل بكليات التعليم التطبيقي بدولة الكويت وفق مفهوم « إعادة هندسة العمليات التعليمية « – دراسة استطلاعية. المجلة التربوية – الكويت، مج(٢٤)، ع(٩٥).

عملية قبولهم لهذه التقنية الحديثة وتؤدي إلى تفاعلهم معها في ظل الطبيعة الرقمية للعصر الحاضر.

فالعامل الرئيس في تأثير تكنولوجيا التعليم في أداء الطالب هو اتجاهات المعلم لاستخدام هذه الوسائط التعليمية في التعليم والتعلم، ويعد العامل الممهد لهذه الاتجاهات هو القدرة على توظيف المستحدثات التكنولوجية وأنماط التعليم والتعلم وتطويعها حسب متطلبات المادة التعليمية، حيث تشير الدراسات إلى أن الطلاب يتأثرون بتصرفات أساتذتهم، لذا فإن ما تحدثه التكنولوجيا للطلاب من آثار أكاديمية يجب أن يبدأ من فهم تأثير التكنولوجيا في المهن التعليمية.[1] (الطعاني، والشديفات، ٢٠١٠، ١٥٧).

لذا فإن الدراسة الحالية تحاول الوقوف على اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو التدريس باستخدام الجوال التعليمي.

مشكلة البحث:

لاحظ الباحث من خلال عمله في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود وهو أحد معاهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بالمملكة العربية السعودية، أن كثيراً من أعضاء هيئة التدريس يستخدمون الجوال في إدارة العملية التعليمية والتواصل مع طلابهم، وبعضهم يستخدم الجوال التعليمي في بعض الأنشطة التدريسية وتقديم التكليفات والواجبات المنزلية.

لذا أجرى الباحث مقابلات شخصية مع عدد (١٠) من أعضاء هيئة التدريس للتعرف على آرائهم في التدريس من خلال تقنية الجوال التعليمي، وقد جاءت ردودهم متباينة ما بين مؤيد ومعارض لاستخدام هذا التقنية التعليمية.

---

(١) الطعاني، نضال بهجت؛ الشديفات، محمود راشد (٢٠١٠) اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو استخدام تكنولوجيا التعليم في التدريس الجامعي، مجلة كلية التربية ببور سعيد، ع(٧)، ج(٢)، ١٥٧.

لذا فقد تحددت مشكلة البحث في التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو التدريس باستخدام الجوال التعليمي.

وللتصدي لهذه المشكلة تمت الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية الناطقين بغيرها نحو التدريس باستخدام الجوال التعليمي؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها تعزى إلى متغير الخبرة التدريسية؟

أهداف البحث:

١. التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو التدريس باستخدام الجوال التعليمي.

٢. تحديد أثر كل من الخبرة التدريسية في اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية الناطقين بغيرها نحو التدريس باستخدام الجوال التعليمي.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

١. قياس اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو استخدام الجوال التعليمي في التدريس.

٢. عينة من أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية الناطقين بغيرها بمعهد اللغويات العربية جامعة الملك سعود، وكلية اللغويات التطبيقية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٣. الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ- ٢٠١٤/٢٠١٥ م.

منهج البحث:

اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات والمعلومات عن اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو التدريس باستخدام الجوال التعليمي، ثم تحليل هذه البيانات والمعلومات واستخلاص النتائج ومناقشتها.

مصطلحات البحث:

الاتجاهات نحو التدريس باستخدام الجوال التعليمي: هي المواقف التي يظهرها أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو استخدام الجوال التعليمي في التدريس بالقبول أو الرفض، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس باستجابته لعبارات مقياس الاتجاه نحو التدريس باستخدام الجوال التعليمي الذي أعده الباحث.

الجوال التعليمي: هو استخدام تكنولوجيا المعلومات المتنقلة عبر الأجهزة المحمولة صغيرة الحجم كالهواتف الجوالة Mobile Phones والهواتف الذكية Smart phones ، والمساعدات الرقمية الشخصية (PDAs).....إلخ في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

إجراءات البحث:

للإجابة عن تساؤلات البحث قام الباحث بـ :

١. إعداد أداة البحث وهي:

٢. مقياس الاتجاه نحو التعلم الجوال.

٣. التأكد من صدق وثبات أداة البحث.

٤. اختيار عينة البحث.

٥. تطبيق أداة البحث على عينة من أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٦. رصد النتائج وتحليلها وتفسيرها.

٧. تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث الحالي من أنه:

١. يتناول تقنية تعليمية جديدة في التدريس وهي الجوال التعليمي باعتباره أحد الأساليب التكنولوجية الحديثة.

٢. يتيح التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو التدريس باستخدام الجوال التعليمي، ومن ثم يسهم في اتخاذ القرارات حول إمكانية استخدام هذا النموذج التعليمي من عدمه.

٣. وجه أنظار الباحثين والمهتمين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو تصميم وإعداد برامج تعليمية وتدريبية تقوم على استخدام الجوال التعليمي.

٤. يثري المكتبة العربية بأداة بحثية جديدة يمكن أن تكون عوناً للباحثين وأعضاء هيئة التدريس في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتتمثل في: مقياس الاتجاه نحو التدريس باستخدام الجوال التعليمي.

٥. يفتح المجال لإجراء دراسات وبحوث تربوية تقوم على استخدام الجوال التعليمي في تخصصات أخرى.

إجراءات البحث:

استهدف البحث الحالي التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو التدريس باستخدام الجوال التعليمي. ولتحقيق هذا الهدف، قام الباحث بـ:

- إعداد أداة البحث.
- اختيار عينة البحث.

وفيما يأتي تفصيل ذلك

أولاً: إعداد أداة البحث:

مقياس اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية نحو التدريس باستخدام الجوال التعليمي:

أ. تصميم المقياس:

تألف المقياس من غلاف وقسمين، الأول: اختص بالبيانات الأولية للمستفتين، والثاني: تناول اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو التعلم باستخدام الجوال التعليمي من خلال ثلاثة محاور، هي:

- المحور الأول: دواعي استخدام الجوال التعليمي (٨ عبارات).
- المحور الثاني: الرغبة في استخدام الجوال التعليمي (٨ عبارات).
- المحور الثالث: متعة استخدام الجوال التعليمي (٨ عبارات).

وبذلك بلغ عدد عبارات المقياس (٢٤) عبارة. وطلب من المستفتين وضع علامة (✓) في أحد الحقول الخمسة من درجات مدى الموافقة وهى:

(كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً).

ب. صدق المقياس:

١. صدق المحتوى:

قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على عدد من المتخصصين في طرق تدريس اللغة العربية، ومتخصصين في تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني؛ بقصد معرفة مناسبة كل عبارة من عبارات المقياس للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح كل عبارة، وقد أجرى الباحث التعديلات اللازمة على الملحوظات التي تفضل بها السادة المحكمون.

٢. الصدق البنائي:

للتأكد من تماسك كل محور من محاور المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، قام الباحث بقياس صدق التجانس الداخلي للأداة، حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها (٢٠) عضواً، ومن خلال بيانات استجاباتهم تم حساب معامل الارتباط بين كل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما هو مبين في جدول رقم (١).

جدول (١). معاملات ارتباط كل محور من محاور المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأول	٠,٨١٦	٠,٠١
الثاني	٠,٧٩٣	٠,٠١
الثالث	٠,٨٣٤	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى(٠،٠١) مما يشير إلى التجانس الداخلي بين كل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

ج. ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات المقياس بطريقتين:

١. عن طريق قياس الاتساق الداخلي، حيث تم حساب معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، ويوضح ذلك الجدول الآتي:

جدول(٢). معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
١	٠,٨٠٨ (*)	٩	٠,٨٨٠ (*)	١٧	٠,٥١٠ (*)
٢	٠,٧٢٥ (*)	١٠	٠,٧٥٧ (*)	١٨	٠,٧١٨ (*)
٣	٠,٨٤١ (*)	١١	٠,٦٤٧ (*)	١٩	٠,٤٨٣ (*)
٤	٠,٦٨٠ (*)	١٢	٠,٥٧٦ (*)	٢٠	٠,٤٠٧ (*)
٥	٠,٦٨٤ (*)	١٣	٠,٧٥٦ (*)	٢١	٠,٦٥٣ (*)
٦	٠,٧٧٩ (*)	١٤	٠,٦٨٨ (*)	٢٢	٠,٤٣٢ (*)
٧	٠,٨٢٠ (*)	١٥	٠,٧٦٠ (*)	٢٣	٠,٦٠٠ (*)
٨	٠,٧٠٥ (*)	١٦	٠,٤٩٠ (*)	٢٤	٠,٥٧٢ (*)

(*) تشير إلى دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) و (٠,٠٥)

ويتضح من نتائج الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، و(٠,٠٥) مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين عبارات كل محور والدرجة الكلية للمحور.

٢. عن طريق استخدام معاملات ألفا كرونباخ:

جدول (٣) معاملات الثبات لمحاور الاستبانة

م	محاور الاستبانة	معامل ألفا
١	دواعي استخدام الجوال التعليمي	٠,٨٢
٢	الرغبة في استخدام الجوال التعليمي	٠,٧٨
٣	متعة استخدام الجوال التعليمي	٠,٨٤
معامل ثبات الأداة		٠,٨٢

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات بلغ (٠,٨٢) وهو معامل ثبات مرتفع.

ثانياً: المعالجات الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية في تحليل بيانات البحث:

١. معامل ارتباط بيرسون لحساب: صدق التجانس الداخلي- ثبات الاتساق الداخلي.

٢. معامل ارتباط ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات أداة الدراسة.

٣. التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطلاب على عبارات أداة الدراسة.

٤. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على عبارات أداة الدراسة

وقد اعتبر الباحث في تحليله لاستجابات أفراد عينة الدراسة أنه إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح ما بين (٤,٢١ – ٥) فإن درجة الموافقة على العبارة تعتبر كبيرة جدا من وجهة نظر أفراد العينة، أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح ما بين (٣,٤١ – ٤,٢٠) فإن درجة الموافقة على العبارة تعتبر كبيرة من وجهة نظر أفراد العينة، أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح ما بين (٢,٦١ – ٣,٤٠) فإن درجة الموافقة على العبارة تعتبر متوسطة من وجهة نظر أفراد العينة ، أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح ما بين (١,٨١ – ٢,٦٠) فإن درجة الموافقة على العبارة تعتبر ضعيفة من وجهة نظر أفراد العينة، وإذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح ما بين (١ – ١,٨٠) فإن درجة الموافقة على العبارة تعتبر ضعيفة جداً من وجهة نظر أفراد العينة.

ثالثاً: اختيار عينة البحث:

- مجتمع البحث:

أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بجميع معاهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بالمملكة العربية السعودية.

- عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بمعاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية، حيث تم اختيار معهدين بطريقة عشوائية وهما معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود ومعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وقد بلغ عدد أفراد العينة (١٠٠) من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بعد استبعاد العينة الاستطلاعية والمبتعثين، وقد جاء توزيعهم كما يبين جدول (٤):

جدول (٤). توزيع عينة البحث حسب متغير الدراسة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	٣١	٣١٪
٥-١٠سنوات	٤٦	٤٦٪
أكثر من ١٠سنوات	٢٣	٢٣٪

نتائج البحث:

استهدف البحث الحالي التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو التدريس باستخدام الجوال التعليمي. ولتحقيق هذا الهدف سيتم عرض النتائج بصورة تتناغم مع أسئلة البحث على النحو الآتي:

إجابة السؤال الأول:

ما اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو التدريس باستخدام الجوال التعليمي؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها على عبارات مقياس الاتجاهات نحو التدريس باستخدام الجوال التعليمي على النحو الآتي:

جدول (٥) اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو التدريس باستخدام الجوال التعليمي

م	العبارة	التكرار / النسبة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً		
١	يساعد الجوال التعليمي المعلم على تقديم تدريس تفاعلي يضمن إيجابية المتعلم ومشاركته الفاعلة.	التكرار	٨٦	٦	٤	١	٣	٤,٧١	٠,٨٤
		النسبة	٨٦٪	٦٪	٤٪	١٪	٣٪		
٢	يتيح الجوال التعليمي للمعلم والمتعلم سهولة الوصول إلى مصادر المعرفة المتنوعة في أي وقت وفي أي مكان.	التكرار	٩٠	٣	٤	٢	١	٤,٧٩	٠,٧٠
		النسبة	٩٠٪	٣٪	٤٪	٢٪	١٪		
٣	الجوال التعليمي يحد من إبداع المعلم الذي يمارسه داخل قاعات الدراسة التقليدية.	التكرار	٤	١	١	١	٩٣	٤,٤٣	٠,٩٦
		النسبة	٤٪	١٪	١٪	١٪	٩٣٪		
٤	يساعد الجوال التعليمي على عرض المادة التعليمية التي أعدها المعلم بطريقة جاذبة ومشوقة.	التكرار	٩٤	٢	١	١	٢	٤,٨٥	٠,٦٧
		النسبة	٩٤٪	٢٪	١٪	١٪	٢٪		
٥	التدريس باستخدام الجوال التعليمي يركز على الجوانب المعرفية فقط، ويغفل الجوانب المهارية والوجدانية.	التكرار	١	٥	٤	٢٨	٦٢	٤,٤٥	٠,٨٦
		النسبة	١٪	٥٪	٤٪	٢٨٪	٦٢٪		
٦	التدريس باستخدام الجوال التعليمي يعتمد على مادة تعليمية سطحية وغير متعمقة.	التكرار	٣	٣٤	١٣	٤	٤٦	٣,٥٦	١,٤٣
		النسبة	٣٪	٣٤٪	١٣٪	٤٪	٤٦٪		
٧	يوفر استخدام الجوال التعليمي في التدريس تغذية راجعة أسرع من النماذج التدريسية الأخرى.	التكرار	٩٢	٣	٢	١	٢	٤,٨٢	٠,٧٠
		النسبة	٩٢٪	٣٪	٢٪	١٪	٢٪		

م	العبارة	التكرار/ النسبة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً		
٨	طرق التدريس التقليدية تسهم في تنمية تفكير الطلاب بشكل أفضل من التدريس المدمج باستخدام الجوال التعليمي.	التكرار	٣	١	٤	٤	٨٨	٤,٧٣	٠,٨٣
		النسبة	٣٪	١٪	٤٪	٤٪	٨٨٪		
٩	أتابع كل ما هو جديد عن استخدام الجوال التعليمي في التدريس.	التكرار	٢٤	٢٥	١٣	١٨	٢٠	٣,١٥	١,٤٧
		النسبة	٢٤٪	٢٥٪	١٣٪	١٨٪	٢٠٪		
١٠	لا أفكر في اكتساب خبرة عن التدريس باستخدام الجوال التعليمي.	التكرار	١٦	٧	١١	٤٣	٢٣	٣,٥٠	١,٣٥
		النسبة	١٦٪	٧٪	١١٪	٤٣٪	٢٣٪		
١١	أحرص على الالتحاق بدورات تدريبية عن استخدام الجوال التعليمي في التدريس.	٨٥	٩	١	٣	٢	٨٥		
		٨٥٪	٩٪	١٪	٣٪	٢٪	٨٥٪		
١٢	أمارس بعض الأنشطة التدريسية من خلال الجوال التعليمي.	التكرار	٥٨	٢٣	١٣	٥	١	٤,٣٢	٠,٩٥
		النسبة	٥٨٪	٢٣٪	١٣٪	٥٪	١٪		
١٣	لا أستطيع تصميم دروس تعليمية يتم تقديمها من خلال الجوال التعليمي.	التكرار	٤٦	١٤	٢	٢٢	١٦	٢,٤٨	١,٦١
		النسبة	٤٦٪	١٤٪	٢٪	٢٢٪	١٦٪		
١٤	لا أعرف سوى قدر ضئيل عن تطبيقات الجوال التعليمي.	التكرار	١١	٦	٧	٧	٦٩	٤,١٧	١,٤٠
		النسبة	١١٪	٦٪	٧٪	٧٪	٦٩٪		
١٥	أحاول الاطلاع على بعض البحوث العلمية عن التدريس باستخدام الجوال التعليمي.	التكرار	٦٤	١٩	٩	٢	٦	٤,٣٣	١,١١
		النسبة	٦٤٪	١٩٪	٩٪	٢٪	٦٪		
١٦	أتجنب حضور الأنشطة والفعاليات (مؤتمرات- ندوات - ورش عمل) التي تتناول الجوال التعليمي.	التكرار	١١	٢٣	٤	٧	٥٥	٣,٧٢	١,٥٦
		النسبة	١١٪	٢٣٪	٤٪	٧٪	٥٥٪		
١٧	أحس بالضيق عندما أجد زملائي يتحدثون عن التدريس باستخدام الجوال التعليمي.	التكرار	١٤	٩	٢١	١٦	٤٠	٣,٥٩	١,٤٤
		النسبة	١٤٪	٩٪	٢١٪	١٦٪	٤٠٪		

م	العبارة	التكرار/النسبة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً		
١٨	أشعر بأن التدريس باستخدام الجوال التعليم يوفر جواً من الحرية في العملية التعليمية.	التكرار	٨٥	٩	١	٣	٢	٤,٧٢	٠,٨٠
		النسبة	٪٨٥	٪٩	٪١	٪٣	٪٢		
١٩	أحس بأن التدريس باستخدام الجوال التعليمي يشبع رغباتي وميولي التكنولوجية.	التكرار	٧٠	١١	١	١٣	٥	٤,٢٨	١,٢٧
		النسبة	٪٧٠	٪١١	٪١	٪١٣	٪٥		
٢٠	أشعر بأن استخدام الجوال التعليمي في التدريس سيجعل علاقتي بالطالب جافة.	التكرار	٩	١٨	٣٣	١١	٢٩	٣,٣٣	١,٣١
		النسبة	٪٤٦	٪١٤	٪٢	٪٢٢	٪١٦		
٢١	أشعر بالقلق والتوتر عند التدريس باستخدام الجوال التعليمي.	التكرار	٩٢	١	١	١	٥	٤,٧٤	٠,٩٣
		النسبة	٪٩٢	٪١	٪١	٪١	٪٥		
٢٢	أحس بأن الجوال التعليمي يحفزني على التدريس الفعال.	التكرار	٩١	٢	٣	١	٣	٤,٧٧	٠,٨١
		النسبة	٪٩١	٪٢	٪٣	٪١	٪٣		
٢٣	أشعر بالمتعة عند ممارسة بعض الأنشطة التدريسية من خلال الجوال التعليمي.	التكرار	٩٢	٣	٢	١	٢	٤,٨٢	٠,٧٠
		النسبة	٪٩٢	٪٣	٪٢	٪١	٪٢		
٢٤	أحس بأن استخدام الجوال التعليمي في التدريس يضيف عبئاً جديداً على المعلم.	النسبة	٢١	٢٢	١٧	٣٢	٨	٣,١٦	١,٣٠
		التكرار	٪٢١	٪٢٢	٪١٧	٪٣٢	٪٨		
	المعدل العام لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس							٤,٠٢	١,١٩

يتضح من الجدول السابق أن أغلب عبارات المقياس حصلت علي درجات موافقة (كبيرة جدا)، و(كبيرة) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، ويؤكد ذلك المعدل العام لاتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو التدريس باستخدام الجوال التعليمي الذي بلغ (٤,٠٢) وهي درجة موافقة (كبيرة) ويمكن تفسير ذلك بأن أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها يدركون قيمة التقنيات الحديثة وعلى رأسها الجوال التعليمي الذي تتوافر به إمكانات هائلة يمكن الاستعانة بها في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، فهي تقنية توفر مصادر متنوعة من خلال اتصالها بخدمة الإنترنت، وهي وسيط يتضمن العديد من الوسائل التعليمية، وهي أجهزة يمكن استخدامها في أي مكان وأي زمان، وقد انعكس ذلك كله على اتجاههم نحو التدريس باستخدام الجوال التعليمي.

وكانت الموافقة الأكبر للعبارة (يساعد الجوال التعليمي على عرض المادة التعليمية التي أعدها المعلم بطريقة جاذبة ومشوقة) ومرد ذلك إلى ما تحتويه هذه التقنية الحديثة من مؤثرات بصرية تشمل الصور والأشكال والرسومات، ومؤثرات سمعية تشمل التسجيلات والموسيقى والأصوات، ومؤثرات سمعية بصرية تشمل لقطات الفيديو والأفلام التعليمية ...الخ، وكل ذلك يضفي حيوية وحركة على الدروس التعليمية مما يجعلها تجذب اهتمام الطلاب وتجعلهم يقبلون على التعلم برغبة وحب.

كانت الموافقة الأقل للعبارة (لا أستطيع تصميم دروس تعليمية يتم تقديمها من خلال الجوال التعليمي) ومرد ذلك إلى أن تقنية الجوال هي تقنية حديثة، وتصميم الدروس التعليمية من خلالها يحتاج إلى وضع سيناريو جديد لهذه الدروس يعتمد على التفاعل المستمر بين عضو هيئة التدريس والطالب، وذلك يتطلب من أعضاء هيئة التدريس الالتحاق ببعض الدورات التدريبية وورش العمل التي تتناول ذلك.

إجابة السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية نحو التدريس باستخدام الحاسوب يعزي إلى متغير الخبرة؟

جدول(٦). اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في اتجاهات هيئة التدريس باختلاف الخبرة التدريسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	١,٠٣	٢	٠,٢٨	٢,٠٤	٠,٠٤٢	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	١٤,٣١	٩٧	٠,١٤			
المجموع	١٥,٣٤	٩٩				

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة (ف) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات أفراد العينة نحو التدريس باستخدام الجوال التعليمي تعزى إلى اختلاف الخبرة التدريسية، ويرجع ذلك إلى وذلك إلى وجود وعي جماعي لدى أعضاء هيئة التدريس القدامى والجدد بأهمية هذه التقنية الجديدة ودورها الذي يمكن أن تؤديه في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهذه نتيجة متوقعة لأن اتجاه عضو هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو الجوال التعليمي هو شعور يترجم رغبته في استخدامه أو رفضه، وهذا الشعور يبدأ معه منذ معرفته لهذه التقنية ويستمر معه بغض النظر عن مدة خبرته التدريسية.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج ، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- الاستفادة من الاتجاهات الإيجابية لأعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو التدريس باستخدام الجوال التعليمي في تطبيق هذه التقنية الحديثة والاستفادة من فوائدها التربوية ومزاياها التقنية.
- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس القائمين على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لتأهيلهم للتدريس باستخدام الجوال التعليمي.
- توجيه الاهتمام نحو تدريب طلاب اللغة العربية الناطقين بغيرها على التعلم باستخدام الجوال التعليمي.
- توفير الأجهزة والأدوات والإمكانيات اللازمة للتدريس باستخدام الجوال التعليمي في معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج هذا البحث وتوصياته يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:

- اتجاهات عضوات هيئة تدريس اللغة العربية للناطقات بغيرها نحو التدريس باستخدام الجوال التعليمي.
- الحاجات التدريبية اللازمة لأعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها للتدريس باستخدام الجوال التعليمي.
- أثر استخدام الجوال التعليمي في النمو اللغوي لطلاب اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- فاعلية التدريس باستخدام الجوال التعليمي في تنمية مهارات التواصل الشفوي لطلاب اللغة العربية الناطقين بغيرها.

المراجع:

١. بدر، أحمد فهيم (٢٠١٢) فاعلية التعلم المتنقل باستخدام خدمة الرسائل القصيرة SMS في تنمية الوعي ببعض مصطلحات تكنولوجيا التعليم لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم والاتجاه نحو التعلم المتنقل، مجلة كلية التربية ببنها-مصر، ع(٩٠)، ج(٢)، أبريل،١٥٢-٢٠٢.

٢. جامعة الملك عبد العزيز (٢٠١٢) التعلم عبر الجوال، http://elearning.kau.edu.sa/GetFile.aspx?id=134359K ,1-23

٣. جوهر، نصر الدين إدريس(٢٠١٢) تعليم اللغة العربية في ضوء مواجهة تحديات العولمة وتلبية متطلباتها: منهجا وسياسة، http://www.atida.org/melayu/index.php?option=com_content & view=article&id=53

٤. خميس، محمد عطية(٢٠٠٤) التعلم المتنقل، متعة التعلم الإلكتروني المرن- في أي وقت، وأي مكان. تكنولوجيا التعليم - مصر، مج(١٤)،ج(٢)، ١-٤.

٥. الدهشان، جمال علي(٢٠١٠) استخدام الهاتف المحمول Mobile Phone في التعليم والتدريب- لماذا وفي ماذا وكيف؟ الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب، جامعة الملك سعود، ١٢-١٤أبريل، ١-٣٠.

٦. الزهراني، مرضي غرم الله (٢٠٠٧) المدخل التقني في تعليم اللغة العربية- مفهومه وأسسه ومطالبه وتطبيقاته، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها، المنعقد في رحاب الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ٢٨-٣٠ نوفمبر.

٧. زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٤) تدريس العلوم للفهم- رؤية بنائية، ط٢، القاهرة، عالم الكتب.

٨. سالم، أحمد محمد(٢٠٠٦) التعلم الجوال «المتنقل» - Mobile Learning رؤية جديدة للتعلم باستخدام التقنيات اللاسلكية، المؤتمر العلمي الثامن عشر - مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي - مصر، مج (١)، ١٨٢-٢٠٤.

٩. الشربيني، زينب حسن (٢٠١٢) استخدام التليفون المحمول في بيئة للتعلم الإلكتروني المحمول وأثره على تنمية مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني ونشره. مجلة كلية التربية بالمنصورة – مصر، ع (٧٩)، ج(١)، ٦٣١-٦٦٥.

١٠. الطعاني، نضال بهجت؛ الشديفات، محمود راشد (٢٠١٠) اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو استخدام تكنولوجيا التعليم في التدريس الجامعي، مجلة كلية التربية ببور سعيد، ع(٧)، ج(٢)، ١٥٧.

١١. طعيمة، رشدي أحمد(٢٠٠٤) تعليم العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر- اتجاهات جديدة وتطبيقات لازمة، مجلة العربية للناطقين بغيرها – معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية – السودان، مج(١)، ع(١)، ١-٣٧.

١٢. عبده، محمد أحمد (٢٠١٣)الحاجات التكنولوجية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، الملتقى العلمي الدولي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها- تجارب ورؤى مستقبلية، مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الأزهر الشريف، ١٤-١٦يناير، http://azharali.com/go/%D8%A7%D9%84%D9%85

١٣. عرفات، هشام (٢٠١٠) التعليم المتنقل M-learning "Mobile learning»، مجلة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة، ع(٥)، مارس، ١٥-١٦.

١٤. علي، بدر نادر(٢٠٠٨) التعليم بالجوال التكنولوجي، مؤتمر توظيف المعلوماتية في ثقافة الأجيال العربية – مصر،٣٩٧-٤٠٣.

١٥. عميرة، إبراهيم بسيوني – الديب، فتحي(١٩٩٧) تدريس العلوم والتربية العلمية، ط١٤، القاهرة، دار المعارف.

١٦. فتح الله، مندور عبد السلام(٢٠١٢)تكنولوجيا التعليم الخلوي «Mobile Learning»، مجلة المعرفة الإلكترونية، ? www.almarefh.net/show _content_sub.php

١٧. فرجون، خالد محمد(٢٠١٠) خطوة لتوظيف التعلم المتنقل بكليات التعليم التطبيقي بدولة الكويت وفق مفهوم « إعادة هندسة العمليات التعليمية « – دراسة استطلاعية. المجلة التربوية – الكويت، مج(٢٤)، ع(٩٥)، ١٠١-١٨٠.

١٨. القحطاني، سعد بن علي (٢٠٠٦) استخدام الحاسب الآلي والإنترنت في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وتدريبهم- تجربة معهد اللغة العربية بجامعة الملك

سعود، ندوة «الوجه العالمي لجامعة الملك سعود ومساهمتها في تعليم اللغة العربية لغير العرب، الرياض، جامعة الملك سعود، ١٩ديسمبر، ١-١٤.

19. 19-Attewell, J.(2005) Mobile Technologies and Learning, London, TRIBAL.

20. Chiu-Yen Chen1& Yu-Ren Yen & Bor-Yuan Tsai (2010) Student Attitudes toward Using Mobile Device to Improve Learning Interaction and Efficacy, http://bytsai.mtwww.mt.au. edu.tw/ezcatfiles /b127/img/img/Student.

21. Cochrane, Thomas(2007) Mobile Blogging: A Guide for Educators. New Zealand, Auckland.

22. Fahad N. (2009)Students' Attitudes and Perceptions towards the Effectiveness of Mobile Learning in King Saud University, Saudi Arabia, The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET April, ISSN: 1303-6521 volume 8 Issue 2 Article 10.

23. Fozdar, I. (2007) Mobile Learning and Students Retention, International Review of Research in Open and Distance Learning, Vol.(8), No.(2), Jun, 1-18.

24. Imran, Y. (2007) Effectiveness of Mobile Learning in Distance Education, Turkish Online Journal of Distance Education "TOJDE", Vol.(8), No.(4),Oct., 114-124.

25. Keegan, D. (2005) The Incorporation of Mobile Learning into Mainstream Education and Training. The 4th. World Conference on M-Learning "M-Learn 2005", 25-28 Oct., Cape Town.

26. Kurubacak, G.(2007) Identify Research Priorities and Needs for Mobile Learning Technologies in Open and Distance Education- A Delphi Study,

International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, Vol.(19), No.(2), 24-29.

27. Oliver, Beverley(2005) Australian University Students' Use of and Attitudes Towards Mobile Learning Technologies, International Conference Mobile Learning, 193-197.

28. Prensky, Marc(2008) What Can You Learn From A Cell Phone? Almost Anything,http://www.innovateonline.info/index .php? viewarticle& id=83

29. Shu-Sheng Liaw & Marek Hatala& Hsiu-Mei Huang(2010) Investigating acceptance toward mobile learning to assist individual knowledge management: Based on activity theory approach, Computers & Education Journal, Vol. (54) 446–454.

30. Stockwell, G. (2007)Vocabulary on the Move: Investigating an Intelligent Mobile Phone-Based Vocabulary Tutor, Computer Assisted Language Learning, Vol.(20), No.(4), Oct., 365-383.

ظاهرة الضعف الإملائي في مهارة الكتابة لدى الناطقين بغير اللغة العربية

د. علي بن جاسر الشايع
عضو هيئة التدريس بجامعة الملك سعود
معهد اللغويات العربية - قسم اللغة والثقافة

ملخص الدراسة

تعالج هذه الدراسة ظاهرة لغوية ، وهي أخطاء المتعلم في مهارة الكتابة، قضية تثير قلق الكثيرين حتى عند ذوي الشهادات العليا ولاسيما طلاب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتتمثل هذه الظاهرة في شيوع بعض الأخطاء الإملائية لدى هؤلاء الطلاب، ومنهم من يتخرج وهو لا يحسن مهارة الكتابة السليمة، ومما يزيد الأمر خطورة أن بعضهم سيعمل معلمًا لتعليم اللغة العربية.

ولذا ظهرت في الآونة الأخيرة صيحات تشكو من تفاقم هذه الظاهرة، وتنادي بضرورة وضع حلول عاجلة، وسبل كفيلة بمعالجة هذه الأخطاء الكتابية، أو الحد منها على الوجه المطلوب، والعمل على وضع خطة علاجية واضحة المعالم ، وقابلة للتطبيق العملي على أرض الواقع، وتؤدي في النهاية إلى نتائج مرضية، ومما لا ريب فيه أن هذه الأخطاء تعد صورة حقيقية تعكس مستوى مخرجات التعليم، وتزداد الحال سوءًا عندما يكون المعني بالظاهرة من المعلمين في مجال تعليم العربية لغة ثانية .

وتكمن أهمية الدراسة في حيوية موضوعها النابع من الشعور بمدى فداحة المشكلة، ومما لا شك فيه أن الخطأ الإملائي قد يؤدي إلى تشويه مهارة الكتابة، أو قلب المعنى رأسا على عقب إلى معنى آخر غير مراد ؛ ولتحقيق أهداف

الدراسة وقع الاختيار على عينة عشوائية في مستوى أكاديمي متقدم من طلاب معهد تعليم اللغويات العربية في جامعة الملك سعود، وأمليت على مسامع هؤلاء الطلاب مجموعة من الكلمات المقننة التي تم انتقاؤها وفقًا لموضوعات القواعد الضابطة لمهارة الكتابة، وبعد الانتهاء من عملية تصويب الأخطاء طبق عليها منهج تحليل الأخطاء القائم على أسلوب الإحصاء ، وجرى تدوين نتائج هذا التحليل في جدول تم إعداده وتصميمه لهذا الغرض، وتمكنت الدراسة من ضبط مجموعة من الأخطاء الشائعة ، وأخرى أقل شيوعًا ، وبعد تصنيف هذه الأخطاء وتفسيرها تم الكشف عن الأسباب الحقيقية الكامنة وراء حدوث هذه الأخطاء، واكتفت الدراسة بتحليل أخطاء قواعد الكتابة التي هي موضوع هذه الدراسة، وتجاهلت الأخطاء اللغوية والدلالية والصوتية ، والأخطاء اللغوية الأخرى، وكذا علامات الترقيم، وأسباب هذه الأخطاء متداخلة فيما بينها، فبعضها يعود إلى الطالب نفسه، وبعضها الآخر يعود إلى المعلم أو المنهج، وتؤكد الدراسة على أن أقوى هذه الأسباب مرده إلى جهل المتعلم بالقواعد الضابطة لمهارة الكتابة، في ظل غياب تام لمنهج تعليمي خاص بقواعد الكتابة.

ولذا فمن المؤكد أن يقع المتعلم في هذه الأخطاء، وهذا أمر طبيعي ومتوقع، ما دام هذا المتعلم يفتقر إلى القدرة على تطبيق قواعد يجهلها ؛ لأنه لم يدرسها في مقرر خاص من مقررات خطته الدراسية، وهذا الجانب يعد من الثغرات في مناهج تعليم اللغة العربية لغير أبنائها، ونكاد نتفق جميعًا على أننا أمام مشكلة ماثلة للعيان، ولزامًا علينا لابد من البحث عن سبل حلها.

وفي الختام: توصي الدراسة القائمين على تعليم اللغة العربية بوضع خطة طموحة كفيلة بالتغلب على تفاقم هذه المشكلة ؛ للتقليل من حدتها ، ولاسيما أن لهذه الظاهرة صلة وثيقة بمهارة الكتابة التي تعد المهارة الرابعة من مهارات إتقان تعلم لغتنا العربية.

المقدمة

لا أحد يجادل في مدى أهمية الكتابة، التي تسمى أحيانًا باللغة المكتوبة، وتعد وسيلة اتصال لها أهميتها بين أفراد المجتمع، للتعبير عن أفكار المرء ومشاعره وأغراضه ومقاصده في شتى مجالات الحياة، وهي أداة فعالة لتبادل الثقافات والحضارات بين الشعوب والأمم، كما أنها وعاء لحفظ لغة الأمة وهويتها وتراثها على مر الأجيال وعبر العصور، فهي وسيلة تصل بين الحاضر والماضي، وعن طريق الكتابة تم تدوين القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف .

وجاء ذكر الكتابة في الذكر الحكيم في مواضع شتى، كقوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيْنٍ إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى فَاكْتُبُوهُ﴾[١]، وأقسم الله تعالى بالقلم في قوله: ﴿ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ﴾[٢]، وجاء عن نبينا المصطفى (صلى الله عليه وسلم) قوله: «قيدوا العلم بالكتابة»[٣].

فالكتابة لها دور بارز في حفظ القرآن الكريم والسنة المطهرة، وتراث الأمة بنثره وشعره[٤]، وعند علماء تعليم اللغات تعد الكتابة المهارة الرابعة من مهارات تعلم اللغة التي هي : (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة)، فلا يمكن إتقان تعلم اللغة بمعزل عن مهارة الكتابة([٥])، ومن هنا تبرز أهمية الكتابة في هذا الميدان.

---

(١) سورة البقرة، الآية: (٢٨٢).

(٢) سورة القلم، الآية: (١).

(٣) جامع بيان العلم وفضله، ج(١)، يوسف بن عبد البر القرطبي، ط(١) ، مصر، إدارة الطباعة المنيرية، ص: (٧٢).

(٤) للتوسع ينظر: المرجع في الكتابة العربية، رياض صالح جنزرلي، ومحمد حامد سليمان، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ط (١)، ١٤٠٥هـ ١٩٨٥م، ص: (٥) ، وما بعدها.

(٥) للتوسع ينظر: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، د. محمود كامل الناقة ،ط (١) ،جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، مطابع الجامعة، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م، (د.ط) ، ص: (٢٢٩).

ولعلنا نؤكد جميعًا على أننا نعاني من بعض الأخطاء الكتابية في مراحل تعليمنا المختلفة حتى لدى حملة الشهادات العليا، ناهيك عن تلك الأخطاء في وسائل إعلامنا، وفي سائر الجهات الحكومية، وما أعظم الأخطاء الكتابية ! في تلك اللوحات الإرشادية والدعائية والإعلانية في أسواقنا التجارية، والمنتشرة على جنبات شوارعنا وميادييننا، وبشكل ملفت للنظر مع غياب عين الرقيب من الجهات الرسمية ذات العلاقة، ولعل الجميع يوافقني على هذا الرأي، ومدى حدة هذه المشكلة على أرض الواقع، ومن هنا يتبين أننا أمام ظاهرة لغوية ذات صلة وثيقة بحياتنا اليومية، وبالرغم من كل هذا نرى أنها مازالت قائمة أمام أعيننا، وتحتاج إلى حملة من كل غيور على لغته ؛ للتغلب على هذه المشكلة، ووضع السبل الكفيلة بمعالجتها بأسهل الطرق وأفضلها، وما ذكر آنفًا من وصف لظاهرة الأخطاء الكتابية لدى أبناء اللغة العربية، وبكل تأكيد يزداد الأمر سوءًا في حالة ممارسة مهارة الكتابة للغة العربية خارج بيئتها اللغوية الطبيعية أو خارج موطنها الأصلي، وفي عالمنا العربي يعيش بيننا مجموعة من الطلاب من غير أبناء لغتنا، جاؤوا إلينا من كل حدب وصوب، ولديهم دافعية قوية على تعلم اللغة العربية لأغراض متعددة، ولا أحد يستطيع أن ينكر شدة حرصهم على تعلم العربية، ورغبتهم الأكيدة في إتقان مهارات هذه اللغة بما في ذلك مهارة الكتابة التي هي موضوع هذه الدراسة، وبالرغم من كل ذلك نؤكد جميعًا على شيوع بعض الأخطاء الكتابية في أوساط هؤلاء الطلاب، وفي مستويات أكاديمية متقدمة من تعليمهم، وهذه الحالة مازالت قائمة، وتحتاج إلى حلول قابلة للتطبيق، ومما لا ريب فيه أن الكتابة تعد صورة صادقة تعبر عن مستوى مخرجات التعليم.

ومما دفعني إلى طرح موضوع هذه الدراسة ما شاهدته بأم عيني من شيوع بعض الأخطاء الإملائية لدى طلابنا الناطقين بغير العربية، وهذا مما أثار اهتمامي وشد انتباهي إلى هذه الظاهرة، فأنا شاهد عيان لواقع ملموس، وهذه

الدراسة تقوم على معايشة الواقع، وتصف الظاهرة كما هي ، وفي ذات يوم كنت في قاعة الدراسة مع طلابي من المستوى الثالث فسألتهم عن قاعدة الهمزة المتوسطة في: (مؤمن ،وقراءة، وكأس)، فكانت المفاجأة بتعذر الإجابة منهم جميعًا، ولسان حالهم يقول: لا نعرف القاعدة، وقالوا لي بالحرف الواحد: نحن لم نتعلم شيئًا من قواعد الكتابة، ولم ندرس أي مقرر خاص بقواعد الكتابة، وبطبيعة الحال الوضع يزداد سوءًا مع طلاب المستويات المبتدئة، وهذا مؤشر خطير يدل على وجود خلل في مقررات أو برامج تعليم العربية لهؤلاء الطلاب.

وبعد أن عقدت العزم على إجراء هذه الدراسة من خلال تطبيق منهج تحليل الأخطاء واستنادًا على أسلوب الإحصاء، وقع الاختيار على عينة عشوائية من المستوى الثالث من طلاب معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود ، في الفصل الأول للعام الجامعي ١٤٣٥هـ/١٤٣٦هـ، وبلغ عدد أفراد العينة (٤٠) طالبًا، تتميز العينة بالتجانس بين أفراد العينة في العمر والمستوى الأكاديمي، ولكنهم ينتمون إلى جنسيات مختلفة، وفي قاعة الدراسة أمليت على مسامعهم مجموعة من الكلمات التي بلغ عددها: (١٠٠) كلمة، وهي كلمات مقننة، ووقع الاختيار عليها وفقًا لموضوعات القواعد الإملائية الضابطة لمهارة الكتابة، ونؤكد هنا على أن جميع هذه الكلمات من الكلمات الشائعة التي تدخل في إطار دائرة الألفاظ المعاصرة المتداولة في الحياة اليومية ، وفي البيئة اللغوية العربية الطبيعية التي يعيش فيها أفراد العينة ؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصنيف هذه الكلمات على النحو التالي:

أولًا: (١٠) كلمات لتوظيف قاعدة ألف الوصل.

ثانيًا: (١٠) كلمات لتوظيف قاعدة همزة القطع.

ثالثًا: (١٠) كلمات لتوظيف قاعدة الهمزة المتوسطة.

رابعًا: (١٠) كلمات لتوظيف قاعدة الهمزة المتطرفة.

خامسًا: (١٠) كلمات لتوظيف قاعدة الألف المتطرفة.

سادسًا: (١٠) كلمات لتوظيف قاعدة التاء المربوطة.

سابعًا: (١٠) كلمات لتوظيف قاعدة التاء المفتوحة.

ثامنًا: (١٠) كلمات لتوظيف قاعدة الهاء المربوطة.

تاسعًا: (١٠) كلمات لتوظيف قاعدة زيادة الحروف.

عاشرًا: (١٠) كلمات لتوظيف قاعدة حذف الحروف.

ومن الجدير بالذكر أن بعض أفراد العينة قد وقع في أكثر من خطأ في الكلمة الواحدة، كمثل كلمة: (ابنة) كتبت خطأ: (إبنه) ، والخطأ الأول في ألف الوصل، وأما الثاني ففي التاء المربوطة، فالخطأ الأول سجل في الجدول مع أخطاء ألف الوصل، كما سجل الخطأ الثاني مع أخطاء التاء المربوطة، وهكذا الشأن مع بقية الأخطاء.

وهناك من الطلاب من يوفق في كتابة الكلمة بشكل سليم، مثل : (قراءة) ، ولو سألته عن سبب كتابة الهمزة على السطر، فهو قد يقف حائرًا أمام الإجابة؛ لجهله بقاعدة الهمزة المتوسطة ؛ لأنه لم يدرس هذه القاعدة، ولكنه حفظ رسم الكلمة في ذاكرته فكتبها بشكل سليم، وقد يتعثر أمام كلمة جديدة لم يحفظ رسمها في ذاكرته، ومن هنا تكمن أهمية التعرف على قواعد الكتابة، وبعد الانتهاء من عملية إملاء الكلمات جرى الاستفسار عن مدى دراستهم لقواعد الكتابة، وذلك من خلال السؤال التالي: هل درست القواعد الإملائية؟

فأجابوا جميعًا بـ (لا)؛ لأنها لم تكن ضمن مفردات مقررات خططهم الدراسية، وهذا يعني أن ميدان تعليم اللغة العربية لهؤلاء الطلاب يفتقر إلى مقرر تعليمي خاص بقواعد الكتابة.

وبعد الانتهاء من مرحلة جمع الأخطاء وتحليلها وتصنيفها جرى تفريغها في جدول إحصائي تم تصميمه وإعداده لهذا الغرض، ويشتمل هذا الجدول على رقم الطالب ونوع الخطأ لدى كل طالب على حدة مع بيان العدد الإجمالي لكلمات الخطأ، وكلمات الصواب، مع الإشارة إلى نسبة درجة شيوعها، فكانت النتائج غير مرضية، وغير متوقعة، ولم يكن في الحسبان تدني مستوى هؤلاء الطلاب في سلامة الكتابة.

هكذا أجريت هذه الدراسة بناء على الخطة التالية:

أولاً: مقدمة الدراسة.

ثانيًا: المبحث الأول (الدراسة التمهيدية)

ويشتمل على ما يلي:

١. أهمية الدراسة.

٢. أهداف الدراسة.

٣. مشكلة الدراسة.

٤. حدود الدراسة.

٥. أداة البحث ، وعينة الدراسة.

٦. منهج الدراسة.

٧. الدراسات السابقة.

ثالثًا: المبحث الثاني (الدراسة الوصفية التحليلية الإحصائية للأخطاء الإملائية)

ويشتمل على ما يلي:

تمهيد.

١. مرحلة جمع المادة العلمية.

٢. مرحلة تحليل الأخطاء الكتابية.

٣. مرحلة عملية الإحصاء.

٤. مرحلة توصيف الأخطاء الكتابية.

٥. مرحلة التعرف على أسباب الأخطاء الكتابية.

رابعًا: الخاتمة .

وتشتمل على ما يلي:

١. أسباب الأخطاء الكتابية .

٢. الحلول والتوصيات.

وفي الختام:

لقد أصبحت سلامة الكتابة هاجسًا لدى الكثيرين من المهتمين بمؤسسات التعليم والقائمين عليها؛ ولذا عقدت الكثير من المؤتمرات والندوات والفعاليات لمناقشة الضعف اللغوي لدى الطلاب بشكل عام.

وبالرغم من تلك الجهود فإن الوضع مازال قائمًا على ما هو عليه، ونشاهده على أرض الواقع، وهذا الوضع ليس بأحسن حالا في ميدان تعليم لغتنا لغير أبنائها، ونتائج هذه الدراسة حقيقة لا مراء فيها، وأجريت بمنهج إحصائي وأسلوب علمي، ولا أحد يستطيع أن ينكر نتائجها، وتحكي لنا واقعًا مقلقًا، وتصفه كما هو في ميدان تعليم لغتنا، وهذه القضية اللغوية ليست وليدة اليوم، ولكنها مازالت ماثلة للعيان حتى يومنا هذا ، وبما أننا من المعنيين بتعليم

لغتنا لغير أبنائها والقائمين عليها ، فحري بنا أن نبحث عن الحلول والسبل الكفيلة بالتغلب على تفاقمها ، أو للتخفيف من حدتها على أقل تقدير، وما دمنا نتفق جميعًا على وجود هذه المشكلة، فآن الأوان أيضًا للنظر في حلها، ولدينا القدرة على ذلك، وبكل جدية واقتدار، هذا إذا وجدت لدينا الإرادة والعزيمة والإخلاص في العمل.

ومن الجدير بالذكر أن معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود له باع طويل في تعليم اللغة العربية لغير أبنائها كلغة ثانية، ولديه حركة تأليف رائدة في هذا الميدان، وما يمر يوم إلا ويزداد خبرة ودراية، ونحن جميعًا في هذا المعهد نؤمن بالجودة والتطوير في مناهج تعليم لغتنا العربية في ضوء معطيات هذا العصر، وفي هذا المعهد كوكبة من الأساتذة القادرين على حل أي مشكلة تعترض سبيل تعليم عربيتنا، فلديهم الخبرة الكافية في هذا المجال؛ ولذا فمن باب التطوير والرقي بمستوى مخرجات تعليم لغتنا فإنني أوصي العاملين في ميدان تعليم العربية لغير أبنائها بالاهتمام بهذه القضية، وأخص بالذكر هذا المعهد ليسعى جاهدًا لإعادة النظر في أسباب شيوع هذه الأخطاء الكتابية، ووضع خطة طموحة أو آلية علمية لمعالجة هذه الظاهرة، وقد يكون ذلك بإضافة مقرر تعليمي خاص بقواعد الكتابة إلى مقررات خططه الدراسية، وفي تصوري أن أهمية هذا المقرر قد تفوق أهمية جميع المقررات الأخرى، ويا ترى هل سيقوم هذا المعهد في الوقت المنظور بإطلاق زمام المبادرة؟! لكي يصبح له حق السبق في تحقيق هذا المطلب الحيوي تحقيقًا عمليًّا على أرض الواقع، وأظنه سيقوم بذلك.

وتم عرض هذه الدراسة بمناسبة الاحتفال باليوم العالمي للغة العربية في يوم ١٤٣٦/٢/٢٦هـ الذي يوافق مع ٢٠١٤/١٢/١٨م، وألقيت في إطار ندوة علمية، وموضوعها: (تعليم اللغة العربية لغة ثانية) ، أقامها معهد اللغويات العربية

بجامعة الملك سعود، وبمشاركة مع مركز الملك عبد اللّه بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

وإنه لمن دواعي سروري أن أشارك في هذه الندوة، وبهذه المناسبة أوجه شكري وتقديري إلى كل من أتاح لي فرصة المشاركة في فعاليات هذه الندوة، وأخص بالذكر سعادة الدكتور عميد هذا المعهد، وجميع أعضاء اللجنة المنظمة لهذه الندوة، كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى كل منسوبي هذا المعهد من وكلاء ورؤساء أقسام وأساتذة وإداريين ،والشكر موصول إلى القائمين على مركز الملك عبد اللّه الدولي لما بذلوه من جهد يشكرون عليه في سبيل خدمة لغتنا، وبارك اللّه في جهودهم وحرصهم على خدمة لغة ديننا وتراثنا ، ولهم مني جميعاً ألف تحية وسلام .

المبحث الأول

(الدراسة التمهيدية)

أولًا- أهمية الدراسة :

تبرز أهمية الدراسة في الأمور التالية:

١. تكمن أهمية الدراسة من مضمون موضوعها الذي يتناول مشكلة تزداد خطورتها يوما بعد يوم ، وتثير قلق الكثيرين ، ولاسيما القائمين على ميدان التعليم بشكل عام.

٢. تتناول هذه الدراسة قضية من أهم القضايا الحيوية ذات الصلة المباشرة بميدان تعليم العربية لغير أبنائها، كما أنها تكشف عن بعض القصور الحاصل في برامج تعليم لغتنا، وهذا مؤشر خطير قد تفسر به مظاهر ضعف في مخرجات التعليم.

٣. تصف ظاهرة لغوية قائمة في أوساط طلاب تعليم اللغة العربية لغير أبنائها، اعتمادا على الواقع، وتصف الظاهرة كماهي، وتعالج موضوعًا ذا صلة قوية بمهارات تعليم اللغة، فهي تتناول المهارة الرابعة من مهارات إتقان تعليم اللغة، وذلك وفقًا لما يراه علماء تعليم اللغات.

٤. تتميز بصدق نتائجها؛ لأنها قائمة على عمليات إحصائية دقيقة لا تحتمل الشك أو التخمين، وبهذا الأسلوب العلمي الدقيق أمكن بيان حجم المشكلة ومدى تفاقمها، ودرجة شيوعها بكل دقة، فكانت نتائجها حقيقة لا مراء فيها.

٥. التعرف على أسباب الوقوع في أخطاء الكتابة وتفسيرها، وتنبيه القائمين على ميدان تعليم العربية إلى ضرورة معالجة القصور في بعض مقرراتها وخططها الدراسية، ووضع خطة طموحة قابلة للتطبيق وفقًا لمعايير الجودة والتطوير.

٦. تصف ظاهرة نالت اهتمام العديد من القائمين على ميدان تعليم العربية ، وتحكي واقعًا لغويًّا يعاني منه الكثير من الطلاب والدارسين، وتنادي بضرورة العمل على وضع الحلول والسبل الكفيلة بمعالجة هذه الظاهرة أو للتخفيف من حدتها، كما تنادي بضرورة بناء مقرر تعليمي خاص بقواعد الكتابة للتغلب على تفاقم هذه الظاهرة.

ثانيًا- أهداف الدراسة :

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. كشف الأخطاء الشائعة في مهارة الكتابة لدى عينة من طلاب العربية للناطقين بغيرها، مع القيام بتحليل الأخطاء وتصنيفها وبيان عدد هذه الأخطاء ودرجة شيوعها بناء على عمليات إحصائية.

٢. بيان حجم المشكلة والتعرف على الأسباب الحقيقية الكامنة وراء الوقوع في هذه الأخطاء في مهارة الكتابة.

٣. اقتراح بعض الحلول والسبل الكفيلة بمعالجة هذه الأخطاء للتخفيف من حدتها، ومحاولة التغلب على تلك الصعوبات الإملائية التي تواجه هؤلاء الطلاب؛ للنهوض بمستوى الكتابة لديهم بناء على منهج علمي قابل للتطبيق.

٤. تنبيه أصحاب القرار والقائمين على ميدان تعليم العربية لغير أبنائها إلى ضرورة السعي إلى تصميم مقرر تعليمي خاص بقواعد الكتابة؛ لأن هذا الميدان بأمس الحاجة لهذا المقرر، ومن ثم إدراجه ضمن مقررات الخطط الدراسية، كما تهدف الدراسة إلى الحث على وضع خطة استراتيجية شاملة تعالج ظاهرة الضعف اللغوي بشكل عام، وقابلة للتطبيق للنهوض بمستوى مخرجات تعليم لغتنا.

ثالثًا- مشكلة الدراسة :

تتمثل مشكلة الدراسة في كونها تعالج ظاهرة الأخطاء الكتابية في قواعد الكتابة لدى عينة من الطلاب الناطقين بغير العربية، ظاهرة من شأنها أن يؤدي إلى تدني مستوى سلامة الكتابة عند هذه العينة من الطلاب، ومما يزيد من تفاقم هذه المشكلة أنها مازالت قائمة بين أيدينا، وتدعو إلى مزيد من الشعور بالقلق. هذا بالرغم من تلك الأصوات التي تنادي من حين إلى آخر بضرورة وضع خطة طموحة وقابلة للتطبيق لمعالجة هذه المشكلة من جذورها، ولكنها تقف في الغالب عند حدود التنظير، ولا تتجاوزه إلى التطبيق العملي على أرض الواقع، وهذا ماثل أمامنا للعيان، وتسعى هذه الدراسة للتغلب على هذه المشكلة من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما الأسباب الحقيقية الكامنة وراء وقوع هذه الأخطاء الشائعة في مهارة الكتابة لدى أفراد عينة البحث؟

٢. ما الأخطاء الكتابية الأكثر شيوعًا لدى أفراد هذه العينة؟

٣. ما الحلول والسبل الكفيلة بمعالجة هذه الأخطاء الكتابية؟

٤. هل يوجد في ميدان تعليم العربية لغير أبنائها مقرر تعليمي خاص بقواعد مهارة الكتابة؟

٥. هل لدى طلاب تعليم العربية لغير أبنائها خبرات سابقة بتوظيف القواعد الإملائية الضابطة للكتابة؟

رابعًا - حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على أمور جاءت على النحو التالي:

١. اقتصرت الدراسة على الأخطاء الإملائية في مهارة الكتابة دون التعرض للأخطاء النحوية أو الصرفية، أو الصوتية، أو الدلالية ، وغيرها من الأخطاء اللغوية الأخرى، كما تم تجاهل علامات الترقيم.

٢. اقتصرت الدراسة على تحليل أخطاء عينة في المستوى الثالث من طلاب معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود بالرياض، وهم في الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٣٥هـ/١٤٣٦هـ، وبلغ عدد أفراد هذه العينة: (٤٠) طالبًا.

خامسًا- أداة البحث وعينة الدراسة:

هذه الدراسة دراسة ميدانية طبقت على عينة عشوائية من طلاب المستوى الثالث بمعهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود بالرياض، وبلغ عدد أفراد العينة: (٤٠) طالبًا ينتمون إلى جنسيات متعددة، وبينهم تجانس في العمر

والمستوى الأكاديمي؛ ولإجراء الدراسة تم اختيار : (١٠٠) كلمة بهدف القيام بعملية إملاء هذه الكلمات على مسامع أفراد العينة، وتدوينها في أوراق أعدت لهذا الغرض ، كأداة بحث تخضع لمنهج التحليل الذي قامت عليه هذه الدراسة، وروعي عند انتقاء هذه الكلمات أن تكون مستوحاة من البيئة اللغوية الطبيعية المحيطة بأفراد العينة، وهذا يعني أنها ألفاظ مألوفة لدى أفراد العينة، ومتداولة في مجالات الحياة اليومية، كما جرى العمل على تنويعها لعلها تشمل العدد الأكثر من موضوعات القواعد الإملائية الضابطة لمهارة الكتابة.

سادسًا- منهج الدراسة :

هذه الدراسة ميدانية ووصفية وتحليلية وإحصائية، وهذا يعني أنها قد جمعت بين مناهج بحثية متعددة ، و إشكالية موضوع الدراسة جعلت الباحث يعتمد على المنهج الوصفي الذي يقصد به :»كل منهج يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها يعد منهجًا وصفيًا«[1]، فاعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي بوجه عام، وبالفعل تم وصف مشكلة البحث كما هي على أرض الواقع، كما اعتمدت الدراسة على منهج تحليل الأخطاء الكتابية لأفراد العينة بهدف التوصل إلى تصويبها وتصنيفها، ومن ثم تفسيرها للتعرف على الأسباب الحقيقية الكامنة وراء الوقوع في أخطاء الكتابة لدى أفراد هذه العينة، كما جرى اتباع منهج الإحصاء من خلال القيام بعمليات إحصائية أسفرت عن العدد الإجمالي للكلمات الخاطئة، وكذا الكلمات الصائبة، مع بيان للنسبة المئوية لدرجة شيوع الأخطاء، و لكل فرد على حدة.

(١) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، صالح العساف، ط (١)، الرياض، شركة العبيكان، ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م، ص: (١٨٩) .

سابعًا- الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على بعض الجهود السابقة تبين أن الأخطاء اللغوية قد نالت اهتمام العديد من الباحثين، فأجريت بعض البحوث والدراسات التي لها علاقة بموضوع هذه الدراسة، ولكنها تناولته بصفة عامة لدى الطلاب في جميع مراحل التعليم، ولكافة الأخطاء اللغوية ،وبالنظر مجملًا إلى هذه الجهود اتضح أنها قد تناولت عددًا من الظواهر اللغوية تحت إطار ما يسمى بالضعف اللغوي لدى الطلاب بشكل عام، فهي قد درست جميع الأخطاء اللغوية، سواء كانت إملائية أو نحوية أو صوتية أو دلالية، ومن هذه الدراسات بحوث ندوة ظاهرة الضعف اللغوي التي نظمتها جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية(١)، وفعاليات الندوة العامة لمعالجة ظاهرة الضعف اللغوي تحت رعاية كلية المعلمين بمدينة حائل(٢)، ودراسة تحت عنوان: (الأخطاء اللغوية التحريرية)، وهي مشروع ضمن مشاريع وحدة البحوث والمناهج بمعهد اللغة بجامعة أم القرى(٣).

ولكن الدراسة الراهنة تتميز عن تلك الدراسات بكونها دراسة متخصصة في جانب معين ، وتستهدف فئة معينة في ظاهرة لغوية، وتناولت ظاهرة خاصة، فهي تعالج أخطاء قواعد الكتابة لدى الناطقين بغير العربية، وعينة البحث تنتمي إلى جنسيات مختلفة، واقتصر موضوعها على أخطاء قواعد الكتابة، وتم صرف النظر عن الأخطاء اللغوية الأخرى، فهذه الدراسة قد تجاهلت الأخطاء النحوية والصوتية، وما إلى ذلك من تلك الأخطاء اللغوية، كما أن إجراء الدراسة قد تم بطريقة مختلفة عن تلك الدراسات، هذا بالإضافة إلى

---

(١) بحوث ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ط (١)، مطابع جامعة الإمام، ١٤١٨هـ/١٩٩٧م.

(٢) فعاليات الندوة العامة لمعالجة ظاهرة الضعف اللغوي، قسم اللغة العربية، كلية المعلمين، بحائل، ط (١) دار الأندلس، ١٤١٤هـ/١٩٩٣) .

(٣) الأخطاء اللغوية التحريرية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة ، معهد اللغة العربية، ط(١) ، شركة مكة للطباعة ، ١٤٠٣ه/١٩٨٣م .

أنها دراسة وصفية قامت على منهج تحليل الأخطاء مع اعتمادها على أسلوب الإحصاء ؛ ولذا تمكنت من التوصل إلى نتائج إحصائية دقيقة لا تحتمل الشك أو التخمين.

المبحث الثاني

(الدراسة الوصفية التحليلية الإحصائية للأخطاء الإملائية)

تمهيد :

من المتطلبات الأولية للقيام بإجراء الدراسة، لابد من دراسة ميدانية واستطلاعية بهدف الوقوف على ظاهرة الأخطاء الإملائية وتحليلها وتصنيفها، ويقوم محور الدراسة على عينة من كتابات طلاب معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، وذلك بغية التعرف على أخطائهم الإملائية، وجمعها وتحليلها، وتصنيفها، ومعرفة أسباب الوقوع فيها، ومن ثم وضع حلول علاجية قابلة للتطبيق العملي لمعالجة هذه الظاهرة، أو للتخفيف من حدتها بأنجع الطرق وأفضلها، وتم إجراء هذه الدراسة باتباع المراحل التالية:

أولًا: مرحلة جمع المادة العلمية :

اعتمدت الدراسة على عينة من الأخطاء الكتابية التي وقع فيها أفراد عينة من طلاب معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، وجميع أفراد العينة يدرسون في المستوى الثالث من مستويات هذا المعهد، فهم في مستوى متقدم، ويمثلون مجموعة بينها تجانس في العمر والمستوى الأكاديمي، وبلغ العدد الإجمالي لأفراد العينة (٤٠) طالبًا ينتمون إلى جنسيات متنوعة.

وتم جمع المادة العلمية لهذه الدراسة من خلال ما كتبه هؤلاء الطلاب في أوراق الإجابة بعد القيام من قبل الباحث بعملية إملاء هذه الكلمات على مسامع

هؤلاء الطلاب، والبالغ عددها : (١٠٠) كلمة، وهي كلمات تم اختيارها بعناية وبمعايير محددة؛ لكي تستهدف بعض قواعد الكتابة في ضوء أهداف الدراسة.

وبعد الانتهاء من عملية حصر الأخطاء الكتابية وإحصائها لوحظ وجود مجموعة من الأخطاء اللغوية المتنوعة، كالنحوية، والصرفية، والصوتية، والدلالية، والإملائية، وأخطاء لغوية أخرى، وتم الاكتفاء بالأخطاء الإملائية التي هي موضوع الدراسة، وتجاهل الأخطاء اللغوية الأخرى، مع صرف النظر عن أخطاء علامات الترقيم ، وكذا بعض الأخطاء التي تدخل تحت دائرة الأخطاء النادرة التي تعتبر غير لافتة للنظر، وتنم عن تهاون الطالب وإهماله، مثل عدم وضع نقطة لحرف الباء أو حرف النون.

ثانيًا- مرحلة تحليل الأخطاء الإملائية:

سبقت الإِشارة إلى أن هذه الدراسة قد اعتمدت على ما يسمى بـ (منهج تحليل الأخطاء) وهو منهج معروف لدى علماء تعليم اللغات [١]، وطبق هذا المنهج بعد الانتهاء من عملية جمع أخطاء أفراد العينة، قام الباحث بعملية تحليل هذه الألفاظ وتصنيفها وفقًا لمسميات موضوعات قواعد الكتابة ، ولوحظ شيوع بعضها بصورة تدعو للقلق، كما أن بعضها الآخر أقل شيوعًا، وجرى تفريغها في جدول أعد خصيصًا لهذا الغرض، وتم تقسيم هذا الجدول وفقًا للبيانات التالية:

١. رقم الطالب التسلسلي، ورتبت أرقام أفراد العينة بناء على درجة شيوع الأخطاء.
٢. عدد الأخطاء الكتابية في ألف الوصل .

---

١ () للتعرف على هذا المنهج ينظر : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، د. عبده الراجحي، ط (١)، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٢م ، ص : (٤٩).

٣. عدد الأخطاء الكتابية في همزة القطع .

٤. عدد الأخطاء الكتابية في الهمزة المتوسطة.

٥. عدد الأخطاء الكتابية في الهمزة المتطرفة.

٦. عدد الأخطاء الكتابية في الألف المتطرفة.

٧. عدد الأخطاء الكتابية في التاء المفتوحة والمربوطة والهاء المربوطة.

٨. عدد الأخطاء الكتابية في زيادة الحروف أو حذفها.

٩. مجموع الكلمات الخاطئة لكل فرد من أفراد العينة.

١٠. مجموع الكلمات الصائبة لكل فرد من أفراد العينة.

١١. نسبة درجة شيوع الأخطاء الكتابية لكل فرد من أفراد العينة.

ثالثًا- مرحلة عمليات الإحصاء :

بعد الانتهاء من عملية تصنيف الأخطاء وتدوينها في جدول الدراسة جاءت مرحلة العمليات الإحصائية لكل فرد من أفراد العينة على حدة، وفي ضوء نتائج هذه العمليات الإحصائية تم ترتيب أرقام أسماء العينة وفقًا لنسبة درجة شيوع الأخطاء من الأعلى إلى الأدنى وأسفرت عمليات الإحصاء عن نتائج غير متوقعة، ولم تكن في الحسبان، ويبدو لنا أنها تدل على وجود خلل في عملية التعليم التي مر بها أفراد العينة، وتعكس صورة صادقة عن مدى تدني مستوى هؤلاء الطلبة في اكتساب مهارة الكتابة، كما أنها تدل على ضعف في مخرجات التعليم، وبالنظر إلى الجدول التالي نجد أن الطالب رقم :(١) وضع في أعلى القائمة بناء على ارتفاع نسبة درجة شيوع الأخطاء لديه، فهو قد نال نصيب الأسد من الكلمات الخاطئة التي بلغت : (٨٣) خطأ، وبلغ عدد كلمات الصواب: (١٧) صوابًا فقط، كما بلغت نسبة شيوع هذه الأخطاء :(٨٣٪)؛ ولذا وضع في

أعلى قائمة الجدول، وأما الطالب رقم: (٤٠) فجاء في آخر قائمة الجدول؛ لأنه قد حصل على نصيب الأسد من الكلمات الصائبة التي بلغت : (٨٥) صوابًا، وبلغت الكلمات الخاطئة :(١٥) خطأ فقط، كما بلغت النسبة المئوية لدرجة شيوع الأخطاء :(١٥٪)، فهو أحسن حالًا من جميع أفراد العينة.

ولعل البيانات ونتائج العمليات الإحصائية في الجدول التالي تؤكد كل ما أشير إليه آنفًا.

جدول تحليل الأخطاء الإملائية لأفراد العينة

رقم الطالب	ألف الوصل	همزة القطع	الهمزة المتوسطة	الهمزة المتطرفة	الألف المتطرفة	التاء المربوطة والمفتوحة والهاء	زيادة الحروف أو حذفها	مجموع الأخطاء	مجموع الصواب	نسبة شيوع الأخطاء
١	٧	٥	٨	٧	٩	٢٢	٢٥	٨٣	١٧	٨٣٪
٢	٣	٤	٩	٧	٧	١٨	٣٠	٧٨	٢٢	٧٨٪
٣	٦	٦	٨	١٠	٤	١٩	٢٢	٧٥	٢٥	٧٥٪
٤	١٠	٢	٨	٨	٩	١٥	٢١	٧٣	٢٧	٧٣٪
٥	٣	٧	٩	٦	٧	٧	٣٤	٧٣	٢٧	٧٣٪
٦	٧	٥	٦	٦	٩	١٢	٢٥	٧٠	٣٠	٧٠٪
٧	٦	٧	٤	٨	٧	١٢	٢٦	٧٠	٣٠	٧٠٪
٨	١٢	*	٧	٨	٣	٨	٣٢	٧٠	٣٠	٧٠٪
٩	٥	٣	٦	١٠	٥	١١	٢٨	٦٨	٣٢	٦٨٪
١٠	١٠	٣	٩	٩	٥	١٢	٢٠	٦٨	٣٢	٦٨٪
١١	٣	٦	٧	٨	٧	١٢	٢٥	٦٨	٣٢	٦٨٪
١٢	٧	٣	١٠	٨	٧	٨	٢٤	٦٧	٣٣	٦٧٪

رقم الطالب	ألف الوصل	همزة القطع	الهمزة المتوسطة	الهمزة المتطرفة	الألف المتطرفة	التاء المربوطة والمفتوحة والهاء	زيادة الحروف أو حذفها	مجموع الأخطاء	مجموع الصواب	نسبة شيوع الأخطاء
١٣	٧	٥	٨	٦	٨	٩	٢٤	٦٧	٣٣	٪٦٧
١٤	٧	٢	٧	١٠	٧	٩	٢٥	٦٧	٣٣	٪٦٧
١٥	٨	٧	٨	٨	٦	٩	٢٠	٦٦	٣٤	٪٦٦
١٦	٤	٤	٩	٤	٦	٩	٣٠	٦٦	٣٤	٪٦٦
١٧	٥	٣	٧	٥	٨	١٢	٢٦	٦٦	٣٤	٪٦٦
١٨	٥	٣	٦	٧	٨	٨	٢٩	٦٦	٣٤	٪٦٦
١٩	٣	٧	٩	٩	٢	٩	٢٥	٦٤	٣٦	٪٦٤
٢٠	٤	٥	٦	٤	٥	٧	٢٧	٥٨	٤٢	٪٥٨
٢١	٢	٣	٦	٦	٦	٧	٢٤	٥٤	٤٦	٪٥٤
٢٢	١١	٢	٤	٤	٦	٥	٢٢	٥٤	٤٦	٪٥٤
٢٣	١١	*	٣	٨	٣	٥	٢٤	٥٤	٤٦	٪٥٤
٢٤	*	٨	٤	٥	٥	٨	٢١	٥١	٤٩	٪٥١
٢٥	٥	٢	٣	٩	٤	١٠	١٧	٥٠	٥٠	٪٥٠
٢٦	٢	١	٣	٦	٣	٧	٢٥	٤٧	٥٣	٪٤٧
٢٧	٨	٣	٥	٤	٥	٥	١٩	٤٩	٥١	٪٤٩
٢٨	١	١	٣	٦	٥	٩	١٩	٤٤	٥٦	٪٤٤
٢٩	٢	*	٣	٦	٦	٧	١٨	٤٢	٥٨	٪٤٢
٣٠	٩	*	٣	٤	٤	١	١٩	٤٠	٦٠	٪٤٠
٣١	١	١	٤	٢	٧	١٠	١٥	٤٠	٦٠	٪٤٠
٣٢	٨	٢	١	٣	٢	٧	١٤	٣٧	٦٣	٪٣٧
٣٣	٣	*	٢	٤	٧	٢	١٤	٣٢	٦٨	٪٣٢

رقم الطالب	ألف الوصل	همزة القطع	الهمزة المتوسطة	الهمزة المتطرفة	الألف المتطرفة	التاء المربوطة والمفتوحة والهاء	زيادة الحروف أو حذفها	مجموع الأخطاء	مجموع الصواب	نسبة شيوع الأخطاء
٣٤	١٠	*	٢	١	١	٢	١٣	٢٩	٧١	٪٢٩
٣٥	٤	٣	٢	٢	١	٣	١١	٢٦	٧٤	٪٢٦
٣٦	٢	٤	٢	٢	٣	٤	٧	٢٤	٧٦	٪٢٤
٣٧	٣	٢	٣	٢	٢	٥	٤	٢١	٧٩	٪٢١
٣٨	٣	٢	٢	١	٢	٢	٥	١٧	٨٣	٪١٧
٣٩	٣	٢	٢	١	٢	٤	٢	١٦	٨٤	٪١٦
٤٠	٣	٢	٢	٢	٢	٢	٢	١٥	٨٥	٪١٥

رابعًا- مرحلة توصيف الأخطاء الإملائية :

جاءت هذه المرحلة بعد الانتهاء من تعبئة بيانات جدول الدراسة ونتائجه الإحصائية بصيغة نهائية، وهذه المرحلة فيها توصيف لنوع الخطأ الذي وقع فيه أفراد العينة، وذلك وفقًا لموضوعات القواعد الإملائية الضابطة لمهارة الكتابة، والمتعارف عليها لدى الجميع بـ (قواعد الإملاء)، كما جرى ذكر بعض النماذج من هذه الأخطاء، ويتضح ذلك من خلال ما يلي:

١. وضع ألف الوصل خطأ في مكان همزة القطع، مثل: (أسماء)، كتبت خطأ (اسماء) .

٢. وضع همزة القطع خطأ في مكان ألف الوصل، مثل: (استفهام)، كتبت خطأ (إستفهام).

٣. وضع الهمزة المتوسطة خطأ على السطر، مثل: (سماؤها)، كتبت خطأ (سماءها).

٤. وضع الهمزة المتوسطة خطأ على الألف، مثل: (مؤكدة)، كتبت خطأ (مأكدة)

٥. وضع الهمزة المتوسطة خطأ على الياء، مثل: (بؤس) ، كتبت خطأ (بُئس).

٦. وضع الهمزة المتوسطة خطأ على الواو، مثل: (مَأمن)، كتبت خطأ (مؤمن).

٧. وضع الهمزة المتطرفة خطأ على الألف، مثل: (كُفء) ،كتبت خطأ (كُفأ).

٨. وضع الهمزة المتطرفة خطأ على السطر، مثل: (مخطئ)، كتبت خطأ (مخطىء) .

٩. وضع الهمزة المتطرفة خطأ على الواو، مثل: (بُرء)، كتبت خطأ (بُرؤ).

١٠. وضع الهمزة المتطرفة خطأ على الياء، مثل: (جريء)، كتبت خطأ (جرئ).

١١. وضع الألف المتطرفة الممدودة مكان المقصورة مثل: (أبلى)، كتبت خطأ (أبلا).

١٢. وضع الألف المتطرفة المقصورة مكان الممدودة، مثل: (عَفا)، كتبت خطأ (عفى).

١٣. عدم وضع نقط على التاء المربوطة، مثل: (عُمرة)، كتبت خطأ (عمره).

١٤. وضع التاء المربوطة مكان التاء المفتوحة ، مثل (ثبات)، كتبت خطأ (ثباة) .

١٥. وضع التاء المفتوحة مكان التاء المربوطة، مثل: (معاناة) ،كتبت خطأ (معانات).

١٦. وضع نقط على الهاء المربوطة، مثل: (فواكه) ،كتبت خطأ (فواكة) .

١٧. زيادة في بعض الحروف مثل: (ذلك، لكن، بناء)، كتبت خطأ (ذالك، لاكن، بناءاً) .

١٨. حذف لبعض الحروف، مثل: (عمرو، سمعوا، مائتان) ،كتبت خطأ (عمر، سمعو، مئتين).

خامسًا- مرحلة التعرف على أسباب الأخطاء الإملائية:

تعد هذه المرحلة مرحلة نهائية بعد أن تم التعرف على أخطاء العينة وتحليلها وتصنيفها، وكذا توصيفها وتفسيرها، حتى تمكنت الدراسة من التوصل إلى مجموعة من النتائج الإحصائية ، كما أشير إلى ذلك في جدول الدراسة ، ومن خلال نتائج التحليل والتصنيف والتفسير لهذه الأخطاء أمكن محاولة حصر الأسباب الحقيقية الكامنة وراء وقوع الطلاب في هذه الأخطاء في مهارة الكتابة لدى أفراد العينة، ومن الجدير بالذكر أننا نستطيع عن طريق الاعتماد على منهج تحليل الأخطاء التعرف على حقيقة المشكلات التي تواجه المتعلمين، وعن طريق نسبة ورود الخطأ نستطيع أيضًا التوصل إلى معرفة مدى صعوبة هذه المشكلات أو سهولتها[١].

---

(١) للتوسع ينظر: مقدمة كتاب: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، د. محمود إسماعيل صيني، وإسحاق محمد الأمين، ط(١)، الرياض، مطابع جامعة الملك سعود ، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م .

الخاتمة

أولًا: أسباب الأخطاء الإملائية :

وبالنظر مجملًا إلى هذه الأخطاء يتبين أن مردها إلى أسباب عدة ، فهي لا ترد إلى سبب واحد، ولكنها أسباب متداخلة ، فبعضها مرده إلى المتعلم نفسه، ومنها ما يرد إلى المقرر التعليمي، كما أن بعضها الآخر يردّ إلى أستاذ المقرر وطريقة تدريسه، ومما تسبب في تفاقم هذه المشكلة هو جهل المتعلم بالقواعد الضابطة لمهارة الكتابة ، فالمتعلم على سبيل المثال يكتب الهمزة على الواو في : (مؤمن) دون وعي بقاعدة الهمزة المتوسطة، فهو قد كتبها بناء على خبرات سابقة مع حفظ لصورة رسم الكلمة في ذاكرته، وإذا أدركنا هذه الأسباب سهل علاجها، وفي نظري إن أقوى هذه الأسباب يعود إما إلى جهل المتعلم بالقواعد الإملائية؛ لكونه لم يدرسها في مقرر تعليمي خاص بهذه القواعد الضابطة لقواعد الكتابة، وإما لعدم قدرته على إتقان تطبيق هذه القواعد، ونذكر هنا بما ذكرناه سابقًا وهو أنّ جميع أفراد العينة قد أجابوا بـ (لا) بعد سؤال وجه إليهم في أداة الدراسة عن مدى دراستهم سابقًا لقواعد الإملاء الضابطة لمهارة الكتابة، وبطبيعة الحال يمكن الإشارة إلى أهم هذه الأسباب بما يلي:

أولًا: الغالبية العظمى من الأخطاء الكتابية ناجمة عن الجهل الحقيقي بالقواعد الإملائية الضابطة لسلامة الكتابة ؛ ولذا فمن المتوقع أن يقع المتعلم في الخطأ، مادام يجهل القاعدة الضابطة، وهذه نتيجة طبيعية، لأن فاقد الشيء لا يعطيه ؛ ولذا لا غرابة في شيوع الأخطاء لدى أفراد العينة، فليس لديهم أي دراية بهذه القواعد الإملائية.

ثانياً: عدم وجود مقرر تعليمي خاص بقواعد الكتابة ضمن الخطة الدراسية لأفراد العينة، وقد توجد بعض القواعد الإملائية على استحياء بعد دمجها ضمن موضوعات المواد الأخرى، وجميع أفراد هذه العينة قد أكدوا عدم

دراستهم لأي مقرر مستقل خاص بقواعد الكتابة ؛ ولذا فأغلبهم على جهل بهذه القواعد الضابطة لمهارة الكتابة، وليس لديهم أي خبرات سابقة عن هذه القواعد.

ثالثًا: عجز الطالب عن إصلاح أخطائه بنفسه ، ولو علم بالقواعد لأصبح قادرًا على الاعتماد على نفسه، ومشاركًا في تصويب أخطائه ومتعودًا على تصحيح خطئه فور وقوعه.

رابعًا : هناك قصور واضح في الجانب التطبيقي في العملية التعليمية لهؤلاء الطلاب، والذي يبدو أن أفراد العينة لديهم نقص في هذا الجانب، ولو دربوا على قواعد الإملاء تدريبًا عمليًّا لما وقعوا في هذه الأخطاء التي تدخل في دائرة الشيوع، أو على أقل تقدير لكانت أقل خطورة ، ونحن نؤمن جميعًا بأهمية التطبيق العملي ودوره في نجاح عملية التعلم.

خامسًا: بعض الأخطاء الإملائية سببها المعلم نفسه لعدم جديته وتساهله وإهماله، وتهاونه في وقوع الخطأ، فهو لا يبالي لو أخطأ في كتابة: (إلى) فكتبها خطأ ألف وصل :(الى)، مع معرفته بالخطأ، ولكنه لا يأبه بأخطائه، ولا يعير لها بالا.

سادسًا: عدم محاسبة المتعلم على أخطائه الإملائية، وشعوره بغياب الرقيب يجعله يتمادى في الخطأ، ولا يأبه به ؛ ولذا لابد من محاسبته على أخطائه في جميع المقررات، ولكن هناك تساهل في هذا الجانب من بعض أساتذة المتعلم.

سابعًا: عدم قدرة بعض الطلاب على ضبط الكلمة بالشكل، ومن المؤكد أن الكلمة تكتب بناء على نطقها، كما أن بعض قواعد الكتابة تعتمد على الحركات، كما هو الحال في الهمزة المتطرفة التي تكتب بحسب حركة ما قبلها ، وكذا الهمزة المتوسطة التي تكتب بحسب حركتها وحركة ما قبلها ، فالجهل بضبط الكلمة بالشكل قد يؤدي إلى الوقوع في الخطأ.

ثانيًا: الحلول والتوصيات:

تمكنت الدراسة من التعرف على الأسباب الحقيقية الكامنة وراء حدوث تلك الأخطاء الإملائية، وشيوع هذه الأخطاء بصورة ملفتة للنظر، وتدل دلالة قاطعة على وجود خلل في عملية التعلم، ومن المؤكد أننا نتفق جميعًا على أن مهارة الكتابة إحدى مهارات تعلم اللغة، كما أن عدم سلامة الكتابة يترتب عليه إخفاق في التعلم، وهذا من شأنه أن يزيد في شعور المتعلم بالإحباط وصعوبة اللغة، وبالتالي قد يؤدي به المطاف إلى فشله في التعلم، وتؤكد نتائج هذه الدراسة على تدني مستوى مخرجات تعليم قواعد مهارة الكتابة لدى أفراد العينة ،وما يجري عليهم يجري على غيرهم ؛ ولذا لابد أن نبحث عن الحلول والسبل لمعالجة هذه الأخطاء ولاسيما بعد التعرف على أسباب حدوث هذه الأخطاء، وإذا تم تشخيص الداء سهل وصف الدواء الملائم لعلاجه، وتوصلت هذه الدراسة إلى بعض النتائج والتوصيات وفقًا لأهدافها ولعلها تسهم في اقتراح بعض الحلول للحد من شيوع هذه الظاهرة، ونشير إلى أهمها مجملًا بما يلي:

أولًا: العمل على وضع مقرر تعليمي خاص بقواعد الكتابة وجعله كمتطلب من مقررات الخطة الدراسية للمتعلم، ولاسيما في المستويات المبتدئة ؛ ليصبح المتعلم قادرًا على التعرف على القواعد الإملائية الضابطة لمهارة الكتابة، و يا حبذا لو صمم مقرر إلكتروني لتوظيف هذه القواعد في الكتابة تمشيًّا مع روح هذا العصر وتقنياته.

ثانيًا: محاسبة المتعلم على أخطائه الإملائية، وعدم التساهل أو التهاون معه في كل المواد التي يدرسها في جدوله الدراسي، وهذا الإجراء عامل محفز وذو فاعلية لتطوير مهارة الكتابة لدى المتعلم، والرفع من مستوى قدراته، وتمكينه من الكتابة السليمة.

ثالثًا: التركيز على الجانب التطبيقي؛ ليتمكن المتعلم من التدرب على ما تعلمه نظريًّا، وذلك بتدريبه عمليًّا على القاعدة الإملائية، من خلال التدريبات التحريرية المكثفة، ونحن ندرك جميعًا فاعلية التطبيق العملي، و أثره الإيجابي في الرفع من مستوى التعلم، بدلًا من تلك الطريقة التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين.

رابعًا: تعويد المتعلم على التعلم الذاتي، ومعالجة الخطأ بنفسه، وتصويب أخطائه فور حدوثها؛ ليصبح على علم ودراية بأخطائه باعتماده على نفسه، وإتاحة الفرصة له للمشاركة الفعلية للرفع من مستوى مهاراته الإملائية، وهذا النوع يعد من أفضل الطرق لتصويب الأخطاء(١).

خامسًا: السعي إلى توعية المتعلم وإشعاره بأهمية سلامة الكتابة من الأخطاء، وأثر هذه الأخطاء في تشويه الكتابة ،كما أنها قد تؤدي إلى قلب المعنى إلى معنى آخر غير مراد ؛ لكي يصبح على وعي تام بخطورة هذه الأخطاء، وعدم التهاون معها، حتى يتعامل معها بكل جدية من تلقاء نفسه، وهذا له مردود إيجابي على إتقان الكتابة.

سادسًا: تقترح الدراسة إقامة برامج علاجية عاجلة لمعالجة الأخطاء الكتابية، أو للتخفيف من حدتها، أو عقد دورات تدريبية للرفع من مستوى المتعلم في مهارة الكتابة، ولإتاحة الفرصة له لتدارك ما فاته من تعريف بهذه القواعد قبل تخرجه.

سابعًا: هناك من يرى عدم تدريس القواعد الإملائية للمتعلم غير الناطق بالعربية بهدف التسهيل وعدم تعقيد تعليم اللغة، فهو سيكتب الكلمات بشكل سليم من خلال حفظ رسمها في ذاكرته، فإذا أراد كتابتها فسيكتبها كما

---

(١) موسوعة الإملاء العربي، د. إنطونيوس بطرس، ط (١) لبنان، المؤسسة الحديثة، ٢٠٠٧ م ، ص:(١١) .

حفظها في ذاكرته دون حاجة للتعرف على القواعد الضابطة لكتابة الهمزة المتوسطة مثلًا ، وأنا لست مع هذا الرأي وأخالفه القول بدليل شيوع ظاهرة الأخطاء الإملائية لدى الكثير من الناطقين بغير العربية، وهذا ما أثبتته نتائج هذه الدراسة بعد التعرف على أهم الأسباب الكامنة وراء شيوع هذه الأخطاء، وكان من أقوى هذه الأسباب جهل المتعلم بقواعد الإملاء ؛ لأنه لم يدرس هذه القواعد في مقرر خاص مدرج مع مقررات خطته الدراسية، وقد يتعرض هذا المتعلم لكلمة جديدة من كلمات الهمزة المتوسطة، فمن المحتمل أن يقف حائرًا أمام كتابة الهمزة المتوسطة في هذه الكلمة، فلا يدري هل يكتبها على الواو أم على الألف أو على الياء أم على السطر؟ لجهله بقاعدة الهمزة المتوسطة، هذا بالإضافة إلى أن صاحب الرأي المشار إليه لا يرى حرجًا في تعليم قواعد النحو والصرف للمتعلم غير الناطق بالعربية، فهل هذه القواعد هي الأسهل أو الأقل صعوبة من قواعد مهارة الكتابة؟! وهل قواعد الكتابة أقل أهمية من قواعد النحو والصرف في الاستعمال اليومي للمتعلم؟! لا أظن ذلك أبداً.

وخلاصة القول:

إن مهارة الكتابة تعد المهارة الرابعة من مهارات إتقان اللغة، وهي من أهم متطلبات الإعداد اللغوي في ميدان تعليم اللغات بشكل عام، والتوصل إلى إتقان هذه المهارة ليس أمرًا صعبًا، فهناك مجموعة من القواعد الإملائية الضابطة لسلامة الكتابة ، ومعالجة الخطأ الكتابي مرده إلى الاحتكام إلى هذه القواعد الضابطة، هذا إذا أحسن تطبيقها بوعي تام، ولن يتم تحقيق هذا الهدف في ظل غياب تام لمقرر خاص بقواعد الكتابة، وتوظيفها من خلال التطبيق العملي؛ لتمكين المتعلم من النهوض بمستوى قدراته في مهارة الكتابة.

وفي ظل نتائج هذه الدراسة نتوجه إلى المهتمين بميدان تعليم اللغة العربية وأصحاب القرار فيه بضرورة العمل بجدية لاحتواء ظاهرة الأخطاء الكتابية

الشائعة لدى طلاب العربية من غير الناطقين بها، ووضع خطة طموحة لاستئصال هذه الظاهرة من جذورها، وطرح حلول عملية قابلة للتطبيق على أرض الواقع، هذا إذا كنا نقر بوجود مشكلة أمامنا تحتاج إلى معالجة، ونحن نؤمن جميعًا بالتطوير والجودة، ونسعى إلى تحقيق معاييرها ، ومعالجة القصور في مقررات أو برامج تعليمنا، ونحرص دائمًا على الرقي بمخرجات تعليم لغتنا.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

المصادر و المراجع

١. القرآن الكريم .

٢. د.إنطونيوس بطرس ، موسوعة الإملاء العربي ، ط (١) ، لبنان ، المؤسسة الحديثة ، ٢٠٠٧م.

٣. جامعة أم القرى ، الأخطاء اللغوية التحريرية ، معهد اللغة العربية ،ط (١) ، مكة المكرمة ، شركة مكة للطباعة ، ١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م .

٤. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، بحوث ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية ، الرياض ، ط (١) ، مطابع جامعة الإمام ، ١٤١٨هـ / ١٩٩٧م .

٥. د. صالح محمد العساف ، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط (١) ، الرياض ، شركة العبيكان ، ١٤٠٩هـ / ١٩٩٣م .

٦. رياض صالح جنزرلي، و محمد حامد سليمان ، المرجع في الكتابة العربية ، ط (١) ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى ، ١٤٠٥هـ /١٩٨٥م .

٧. د. عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ط (١) ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٢م .

٨. كلية المعلمين ، فعاليات الندوة العامة لمعالجة ظاهرة الضعف اللغوي ، قسم اللغة العربية ، حائل، ط (١) ، دار الأندلس ، ١٤١٤هـ /١٩٩٣م .

٩. د. محمود كامل الناقة ، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، ط(١) ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى ، معهد اللغة العربية ،مطابع الجامعة ،١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م .

١٠. د.محمود إسماعيل صيني ، وإسحاق محمد أمين ، التقابل اللغوي تحليل الأخطاء ،ط (١) ، الرياض ، مطابع جامعة الملك سعود ، ١٤٠٢هـ / ١٩٨٢م .

١١. يوسف بن عبد البر القرطبي ، جامع بيان العلم وفضله ، ج (١) ،ط(١) ، مصر ، إدارة الطباعة المنيرية ، (د.ت).

واقع المعجم العربي لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها

د . شعبان قرني عبد التواب[1]
قسم اللغة والثقافة
معهد اللغويات العربية
جامعة الملك سعود

ملخص البحث

تنطلق فكرة البحث من قناعة تامة باحتياج المجال لمصدر معجمي يحقق أهم متطلبات نظريات تعلم اللغة فيما يخص الاكتساب المعجمي Lexical Acquisition من جهة , ويسهم في تنمية مهارات تعلم اللغة للمتعلمين من جهة أخرى..ويبدأ البحث ببيان أهمية المعجم في عملية تعلم اللغة ودور معلم اللغة في تفعيل دور المعجم في حياة متعلم اللغة ثم يعرض لواقع المعجم العربي المخصص للناطقين بغير العربية من خلال استعراض ما تم إنجازه في هذا المجال .

ويتكون البحث من مبحثين :

يبدأ المبحث الأول بتجلية أهمية المصادر المعجمية عموما في تعلم اللغة العربية، والمصادر المعجمية المتعلقة بتعليم العربية لغة ثانية.

المبحث الثاني، نقدم نظرة نقدية لواقع المعجم العربي الأحادي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

---

(١) أستاذ علم اللغة التطبيقي المساعد. قسم اللغة والثقافة/ معهد اللغويات العربية .جامعة الملك سعود، مدرس علم اللغة بكلية دار العلوم – جامعة الفيوم

١. أهمية المصادر المعجمية في تعلم اللغة

المعجم وتعليم اللغة

يعد المعجم المكون اللغوي الذي يمثل الركيزة الأساسية في اكتساب اللغة ،وأداة من الأدوات الأساسية التي تسهم في تأهيل دارس اللغة الأجنبية ، لغويا وثقافيًا ، ومن أهم الوسائل التي تمكن متعلم اللغة الثانية من التواصل باللغة التي يتعلمها ،حيث يزوده بمفردات هذه اللغة مصحوبة باستعمالاتها في سياقاتها المختلفة .وتشير معظم الدراسات الأجنبية إلى وجود علاقة إيجابية بين استعمال المعجم واكتساب المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغات الأجنبية، فقد أشار سكول فيلد إلى أن استعمال المعجم يساهم مساهمة إيجابية في إثراء حصيلة المتعلم خاصة إذا كان المعجم زاخرًا بالمفردات والتراكيب اللغوية المختلفة[١]، وخاصة إذا كانت هذه المفردات والتراكيب تمثل اللغة تمثيلًا حقيقًا يعبر عن مجتمع اللغة ويعكس استعمالاته في جميع المجالات.

ويذكر العايد أن المستشرقين أدركوا حقيقة دور المعجم في تعليم اللغة العربية ولذلك فهم يسعون دائمًا إلى تيسير استعمال المعجم باعتباره أداة تعليم العربية[٢] .

ولذلك يؤدي عدم الاهتمام بتوظيف المعجم في العملية التعليمية إلى الفقر المعجمي الشديد الذي يبدو و واضحا لكل من يخالط متعلمي العربية من غير أبنائها لكون النمو اللغوي يظهر على مستوى المعجم أكثر من غيره من المستويات اللغوية الأخرى. وضعف الرصيد المعجمي لدى متعلم اللغة يؤدي إلى ضعف قدرته التعبيرية والتواصلية ،لأن التعبير والتواصل يحتاجان إلى معرفة معجمية ولذا يعد معجم اللغة مادة ضرورية لتعلمها، حيث يسهم بشكل

---

(١) أحمد بن محمد النشوان، اتجاهات متعلمي العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم ٥١٦

(٢) أحمد العايد، هل من معجم وظيفي ٥٦٠

أساسي في تمكين متعلم اللغة الثانية من التواصل باللغة التي يتعلمها وذلك بتزويده بالمفردات الأساسية في هذه اللغة مصحوبة باستعمالاتها وسياقاتها المختلفة ،من خلال الأمثلة والشواهد التي تعمل على تمكين المتعلم من استعمال هذه المفردات استعمالا صحيحا يرقى بلغته نحو سمت كلام متكلمي هذه اللغة. خاصة إذا استطاعت هذه المعاجم أن تعكس الواقع الحي للغة وتقدم صورة دقيقة له، وفي الوقت نفسه تأخذ بعين الاعتبار احتياجات دارسي هذه اللغة. وبذلك يصبح للمعجم وجود حقيقي في حياة متعلمي اللغة.

ونظرا لما يمثله المعجم من أهمية في تعليم اللغة، فقد صنف المعجميون ما يعرف بالمعاجم المرحلية التي تأخذ بيد مستعمل اللغة نحو الاستعمال الأمثل للغة وتؤثر إيجابيًا على اكتسابه لها وفي ذلك يقول أحمد مختار عمر : تختلف المعاجم حسب السن المقدرة لمستعمل المعجم ومن الممكن وضع سلم متدرج لأعمار مستعملي المعجم ،يقف عند كل مرحلة سنّية أو دراسية ،ولكن هذا سيفرض مستويات كثيرة، قد تتداخل أو تتلاشى الفروق بينها في الواقع ؛ولهذا يقتصر المعجميون على خمسة مستويات:

١. معاجم ما قبل المدرسة .
٢. معاجم المرحلة الابتدائية.
٣. معاجم المرحلة قبل الجامعية .
٤. معاجم المرحلة الجامعية.
٥. معاجم الكبار[١].

وفكرة استهداف فئة من المتعلمين ليست وليدة العصر الحديث ، وإنما هذه الفكرة كانت حاضرة قديما في أذهان بعض علماء العربية المتقدمين الذين

(١) أحمد مختار عمر . صناعة المعجم الحديث: ٤٢

قاموا بعمل المختصرات للمعاجم المطولة مثل مختصر العين لأبي بكر الزبيدي الأشبيلي المتوفى٢٧٩هـ،الذي يصفه السيوطي بأنه أحسن من الأصل [١] ،وقد ورد في مقدمته أن الهدف منه « أن تؤخذ عيون لفظه ، .. ،ويحذف حشوه وتسقط فضول الكلام المتكررة فيه ، لتقرب بذلك فائدته ، ويسهل حفظه ، ويخف على الطالب جمعه»[٢]. ولعل أشهر مختصرات المعاجم الكبرى التي نحت منحى مدرسيا ، مختار الصحاح ، للرازي فهو اختصار لصحاح الجوهري ، وبلغت شهرته حدا كبيرا ، حتى إن وزارة المعارف المصرية - في حينها - اعتمده مرجعا لطلاب المدارس الثانوية ، وأسندت مهمة إعادة ترتيبه بحسب أوائل الكلمات إلى محمود خاطر[٣].

وبرزت أهمية المعجم بوصفه أحد المصادر المتاحة والمنافذ الرحبة لدى متعلم اللغة في بحثه عن المعلومة في نتائج الدراسة التي أجراها أحمد النشوان حول اتجاهات متعلمي العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم حيث أظهرت النتائج التي طبقت على عينة من الطلاب أن جميع أفراد العينة يحتاجون إلى المعجم في مسيرتهم التعليمية حيث يبين الجدول ١-١ أن الطلاب على اختلاف مستوياتهم وجنسياتهم يملكون معجمًا بغضّ النظر عمّا إذا كان هذا المعجم أحاديًا أو ثنائيًا ،وهذا يدل على أن المعجم يعدّ عنصرًا هامًا من عناصر التعلم التي لا غنى للطالب عنها [٤].

وقد انتهت بعض الدراسات في نتائجها إلى أن كثيرًا من المشكلات اللغوية التي تواجه متعلمي اللغة الثانية ناتجة من ضعف الدافعية نحو استعمال المعجم[٥].

---

(١) انظر: رمضان عبد التواب ، فصول في فقه العربية ٢٧٠

(٢) أبو بكر الزبيدي ، مختصر العين ص١ من التحقيق

(٣) انظر: أبو العزم عبد الغني ، المعجم المدرسي أسسه وتوجهاته ٤٧.

(٤) النشوان ٥٣٣

٥ السابق ٥٣٦

المعجم ومعلّم اللغة

وتقع على عاتق معلم اللغة مسؤولية كبيرة في تفعيل دور المعجم في حياة المتعلم ؛ولذلك يوصي علي القاسمي مدرسي اللغة بأن يزودوا تلاميذهم بثقافة معجمية ؛لأن إهمال هذ الجانب الحيوي في التربية اللغوية لا يسبب عدم تمكن الطالب من استخدام المعجمات فحسب ،بل يسبب ظهور مفاهيم خاطئة عن طبيعة المعجم ووظيفته[١]. وفي السياق ذاته يقول الخطيب: إن مثقفينا للأسف لا يقارنون إيجابيًا حتى مع أشباه المثقفين في الغرب من حيث الوعي المعجمي ، فالكثير من أولادنا وطلابنا قد ينهون حتى تعليمهم الجامعي دون أن يعوا دور المعجم العربي أو يتعودوا استعماله...حبذا لو أن معلمي العربية يتمثلون بمعلمي اللغات الأجنبية الذين يشددون على استخدام المعجم باستمرار لفهم مؤدى الكلمة وتعرّف طريقة لفظها وسياقات استخدامها[٢].فالمعلم هو الذي يحفز الدارس على اتخاذ المعجم كمصدر أساسي من مصادر المعرفة. وقد أظهرت دراسة النشوان المشار إليها سابقًا تأثير المعلم على الطالب في استعمال المعجم حيث يقول :أما إجابة السؤال الرابع المتعلق بتأثير المعلم على الطالب في استعمال المعجم وحفزه وتشجيعه فقد بينت النتائج من خلال الجدول ١-٦ والجدول ١-٧ تأثير المعلم؛حيث بينت النتائج وجود دلالة ذات معنى إحصائي ،ومن المعروف أن المعلم في العملية التعليمية له دور أساسي ،وعمود لا غنى عنه خاصة فيما يتعلق بالمعجم ؛إذ عليه أن يبذل قصارى جهده لبيان أن معاجم العربية لها طرق خاصة في الاستعمال غير الطرق التي ألفوها في لغاتهم الأم ، وعلى المعلم أيضًا أن يبين لطلابه أن إتقان مهارات استعمال المعجم لا تأتي إلا

(١) علي القاسمي،علم اللغة وصناعة المعجم ١٦٣

(٢) أحمد شفيق الخطيب، القواميس فن وعلم٥٦٧

بالتدريب والتعود والتنمية ؛حتى يكون في أيدي الطلاب أداة يسيرة طيعة تحقق لهم كامل الاتصال اللغوي المنشود[1].

المعجم العربي للناطقين باللغات الأخرى

إذا كانت المعاجم بصفة عامة تعد أداة مهمة في تعليم اللغات، فإن المعجم الأحادي اللغة المعد أساسًا من أجل متعلم اللغة الثانية يأخذ حيزًا كبيرًا من هذه الأهمية. حيث تدل الحقائق العلمية أن المعجم الأحادي أعظم فائدة وأوسع أثرًا في تحصيل اللغة الثانية ،وتمثل مفرداتها[2] خاصة إذا انتظمت تلك المفردات في نسيج اللغة الثانية مشكلة جملاً حية ذات مدلول ومعنى عند دارس العربية .

ويذكر القاسمي[3] أن حقل تعليم العربية لغير الناطقين بها يعاني نقصًا بارزًا وضعفًا واضحًا في هذا المجال . وفي السياق ذاته يفرق القاسمي بين المعجم المخصص للناطقين وبين المعجم المخصص لغيرهم قائلًا: الفرق بين المعجمين فرق يحتمه الفرق بين نوعين من القراء هما: الناطقون بالعربية وغير الناطقين بها .والاختلاف بين هذين النوعين من القراء على وجهين :لغوي وحضاري. فمن الناحية اللغوية ألف الناطقون بالعربية نظامها الصوتي والصرفي والإعرابي والدلالي وأصبحت لهم قدرة،نسميها بالسليقة ،تعينهم على أدائها وتعصمهم من الرطانة ،وتجنّبهم أخطاء العجمة .أما غير الناطقين بالعربية فتجابههم صعوبة نطق الوحدات الصوتية (الفونيمات) التي لم تتعود على أدائها أعضاء النطق لعدم وجودها في لغتهم .ولا يعرفون بالسليقة مواضع النبر ،ويخطئون في تنغيم الجملة.ومن ناحية أخرى ، يعوزهم الإحساس بمعاني الأوزان الصرفية ،ولهم عُدّة محدودة من المفردات لا ترقى إلى الثروة اللغوية التي تتجمع للناطقين بالعربية .كما يواجهون صعوبة في ضبط التراكيب

(١) النشوان ٤٤٥

(٢) السابق٥١٤

(٣) علي القاسمي ،المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق ١١٣

النحوية ونظم الجملة العربية ،ومن الناحية الحضارية ،فإن الحضارة العربية الإسلامية تختلف بدرجات متفاوتة عن حضارات غير الناطقين بالعربية من حيث مظاهرها الفكرية والمادية. وهكذا يقع على المعجم الأحادي اللغة المخصص لغير الناطقين بالعربية عبء أكبر إذ يحتاج مستعمله إلى معلومات أكثر تُعرَض بلغة أيسر[١].

ولا شك أن هناك مجموعة من المواصفات ينبغي أن تتوفر في المعجم المخصص لغير الناطقين بالعربية ليصبح أداة فاعلة في تعلم العربية وتعليمها، وهذا ما ستعالجه الفقرات القادمة.

٢. واقع معاجم العربية للناطقين بغيرها

قبل حديثنا عما ينبغي أن يكون عليه المعجم المخصص لغير الناطقين بالعربية نعرض لما هو موجود بالفعل من معاجم في هذا المجال لنبين مدى احتياج المجال لمصدر معجمي يحقق أهم متطلبات نظريات تعلم اللغة فيا يخص الاكتساب المعجمي Lexical Acquisition من جهة ، ويسهم في تنمية مهارات تعلم اللغة للمتعلمين من جهة أخرى.

شهد العصر الحديث على مستوى الوطن العربي حركة معجمية واسعة تذكرنا بما حدث في القرن الرابع الهجري ذلك القرن الذي قال عنه إبراهيم أنيس أنه يعد بحق قرن المعاجم العربية أو كنوز الألفاظ[٢]حيث ظهرت معاجم لغوية كثيرة حاول فيها أصحابها تدارك الأخطاء التي وقعت في المعاجم القديمة من جهة ،ومن جهة ثانية حاولوا مواكبة الصناعة المعجمية الحديثة .وما يخصنا من هذه القواميس التي أنتجت،تلك التي لها علاقة بموضوع بحثنا أي ما تم إنتاجه من معاجم لغوية أحادية موجهة لدارس العربية من غير أبنائها.

---

(١) السابق ١١٤

(٢) إبراهيم أنيس ،دلالة الألفاظ ٢٣١

ويمكن تصنيف المحاولات التي تمت في هذا المجال إلى ثلاثة أنواع:

- النوع لأول: المعاجم أشارت في مقدماتها أنها تستهدف الناطقين بغير العربية.
- النوع الثاني: معاجم خلصت للناطقين بغير العربية.
- النوع الثالث: المعاجم المصاحبة لسلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها.

النوع الأول:

ويعد المعجم الوسيط من أقدم المعاجم التي نصت في مقدماتها على استهداف الناطقين بغير العربية،حيث جاء في مقدمته أن المعجم حقق رغبة منشودة لدى جمهور المثقفين من أبناء العربية والراغبين في دراستها[١].وكذلك ذكر مؤلف معجم الرائد أنه أراد ييسر سبل العربية على أبنائها، وعلى دارسيها من أبناء الألسن الأخرى[٢]. وقد أشار صاحب المعجم العربي الحديث إلى أنه باشر العمل منذ عشرين سنة يتنازعه:»عامل الرغبة في إسداء خدمة لأبناء الضاد ودارسيها من الأجانب[٣]

النوع الثاني، ولم تحظ المعاجم العربية من هذا النوع، للأسف الشديد على مستوى الوطن العربي، بدوله ومنظماته وجامعاته ومؤسساته ،إلا بمعجم واحد هو المعجم العربي الأساسي[٤] الذي تم إنجازه بمعرفة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وتوفر على إعداده عدد من العلماء والخبراء «من أهل القدرة اللغوية العالية، والخبرة العلمية الدقيقة في الصناعة المعجمية[٥]» وقد وقع

---

(١) انظر: المعجم الوسيط ص٥

(٢) انظر: جبران مسعود، رائد الطلاب المصور، المقدمة ز

(٣) انظر: خليل الجر، المعجم العربي الحديث، المقدمة

(٤) انظر: أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث ص ٦٠ حيث يؤكد كلامنا بقوله: لا نكاد نعرف من معاجم هذا النوع سوى معجم واحد هو المعجم العربي الأساسي.

(٥) المعجم العربي الأساسي، مقدمة المعجم ٩

هذا المعجم في ١٣٤٧صفحة منها٦٠ صفحة تضمنت المقدمة والتعريف باللغة العربية ثم التعريف بالمنهجية المتبعة في المعجم .[١]

أما النوع الثالث فهو المعجم المصاحب لسلسلة تعليمية معينة من سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها[٢]. وقد اطلعت على محاولتين :المحاولة الأولى[٣] جاءت ضمن سلسلة «العربية بين يديك» الصادرة عن العربية للجميع،وهي سلسلة مكونة من سبعة كتب ثلاثة منها للطالب وثلاثة للمعلم والكتاب السابع جاء بعنوان «المعجم العربي بين يديك» وهو من تأليف د عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان ،د مختار الطاهر حسنين ،ود محمد عبد الخالق فضل، وإشراف د محمد بن عبد الرحمن آل شيخ ،وصدر سنة ١٤٢٥ هـ ،ويقع الكتاب في ٣٨٥صفحة غير المقدمة وملحق الفوائد اللغوية[٤].

والمحاولة الثانية جاءت ضمن سلسلة تعليم العربية للناطقين بغيرها ،وصدرت تحت إشراف معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ،واشترك في إعداد هذه السلسلة عدد كبير من ذوي الاختصاص بتدريس العربية للناطقين بغيرها ،وتقع السلسلة في خمسين مؤلفًا منها سبعة وثلاثون للمتعلم ،وخمسة للمعلم ، وثمانية معاجم متدرجة المستويات[٥]

هذا هو مجمل ما تم إنجازه في مجال المعجم الأحادي المخصص لغير الناطقين بالعربية ،وقبل نقدنا لهذه المحاولات نستدعي ما قاله ابن منظور في سياق نقده

---

(١) لمزيد من العرض والنقد للمعجم العربي الأساسي انظر :عبد العزيز مطر المعجم العربي الأساسي إضاءة ونقد ٥٩-٩٦

(٢) إطلاق لفظ معجم على هذه الكتب هو من صنع واضعيها ،وأرى أن تسمية هذه الكتب بالمعاجم هو من قبيل التجاوز؛ لأن هذه الكتب في الحقيقة ما هي إلا مسارد لفظية ملحقة بالسلاسل التعليمية ولا ترقى إلى مستوى المعاجم لأنها تفتقد إلى أصول الصناعة المعجمية .

(٣) انظر : عبد الرحمن الفوزان ، وآخرون ، سلسلة العربية بين يديك .

(٤) انظر :عبد الرحمن الفوزان،وآخرون المعجم العربي بين يديك.

(٥) للمزيد من المعلومات حول هذه السلسلة انظر :معهد تعليم العربية بجامعة الإمام، سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المقدمة

لسابقيه إذ يقول: وإني لم أزل مشغوفًا بمطالعات كتب اللغات والاطلاع على تصانيفها وعلل تصاريفها ،ورأيت علماءها بين رجلين : أما من أحسن جمعه فإنه لم يحسن وضعه ،وأما من أجاد وضعه فإنه لم يجد جمعه .فلم يفد حسن الجمع مع إساءة الوضع ،ولا نفعت إجادة الوضع مع رداءة الجمع[١]

ولقد أوجز ابن منظور في هذا النقد في تحديد أوجه الخلل وبيان أوجه القصور التي أخذها على علماء اللغة من أصحاب المعجمات السابقة له – ومازال يقع فيها اللاحقون– حيث لم تخل هذه المعاجم من أحد أمرين :رداءة الجمع، أو إساءة الوضع. وهو في نقده هذا – كما يقول الحمزاوي – يسعى إلى وضع أسس المعجم عمومًا مهما كانت اللغة التي ينتسب إليها. فهو أول من أقر مصطلحين «ما وراء لغويين «حسب تعبير المحدثين ، يعتبران عنصرين متكاملين بالضرورة لوضع كل معجم : وهما «الجمع والوضع» . فالجمع يفترض تحديد المادة التي يجب أن يستوعبها المعجم. وأما الوضع فهو يتعلق بترتيب تلك المادة حسب طريقة معينة تيسر على مستعمل المعجم الفوز بالمعلومات التي يبحث عنها .فالتوفيق بين هذين العنصرين يعتبر من أهم عناصر المعجم وعليه يعول لوضع المعجم التطبيقي المثالي[٢].

وفي ضوء هذين المبدأين الأساسين ،الجمع والوضع، سنحاول أن نستكشف ما لهذه المحاولات التي سبق التعريف بها وما عليها.

المعجم وقضية الجمع.

يتعلق مصطلح الجمع بالرصيد اللغوي المتجمّع للمؤلف المعجمي، وأهم المسائل المتصلة به ثلاث[٣]: أولاها هي المصادر التي يعتمدها المعجمي في جمع مدونته، وثانيها هي المستويات التي يحددها فلا يخرج عنها في التدوين؛ والمستويات

(١) ابن منظور، لسان العرب ص خ من مقدمة اللسان.

(٢) محمد رشاد الحمزاوي. من قضايا المعجم قديما وحديثا ١٤٠ ، ١٤١

(٣) إبراهيم بن مراد. المعجم العربي المختص: ٦٩، ٧٠

اللغوية صنفان: أولهما بحسب درجة الكلمة من التعميم أو التخصيص ،فهي إما أن تكون لفظًا لغويًا عامًا ،وإما أن تكون مصطلحًا. فإذا كانت مصطلحًا كانت إما مصطلحا علميًا وإما مصطلحًا فنيًا. وثاني الصنفين يكون بحسب درجة الكلمة من الفصاحة. وهذا الصنف أنواع منقسمة إلى ضروب. وأول الأنواع هو الفصيح، وهو ينقسم إلى قديم نادر، ووحشي غريب، وأدبي مستعمل، وإسلامي محدث ؛ وثاني الأنواع هو المولد، وهو المحدث في الفصحى بعد عصر الاحتجاج، وثالث الأنواع وهو العامي، وهو ينقسم إلى شعبي ،ودارج ، ومبتذل، وجهوي؛ ورابع الأنواع هو الأعجمي، وهو ينقسم إلى معرب ودخيل. وثالثة المسائل هي مسألة المجالات الدلالية في المعجم اللغوي العام أو المجالات المفهومية في المعجم العلمي أو الفني المختص.

ويمثل الجمع بمسائله الثلاث السابقة وفروعها المتعددة الركن الأول من أركان بناء أي معجم وفي ضوء ذلك نتساءل كيف تمت عملية الجمع في هذه المعاجم ؟ وما المعايير التي اعتمدتها في اختيار رصيدها اللغوي ؟

إن الطريقة التي اتبعتها هذه المعاجم في جمع مادتها أوقعتها في أزمة جعلتها عاجزة عن أداء وظيفتها بانفصام هذه المعاجم عن الواقع اللغوي الحي الذي نعيشه ،فهي على حد قول الفاسي الفهري مازالت تسير على درب المعجمية القديمة بعد القرن الرابع الهجري من حيث القطيعة مع المادة الحية على ألسنة متحدثي العربية واعتماد النقل من المصادر القديمة وتجاهل الواقع القائم[1] ،وفي السياق ذاته يقول القاسمي عن هذه المعاجم إنها لا تصف اللغة الفصيحة كما يستعملها أهلها اليوم .. والسبب في ذلك أن المعجميين العرب منذ عصر الانحطاط حتى اليوم تخلوا عن عملية جمع النصوص ودراستها وتحليلها لاختيار مداخلهم

(١) عبد القادر الفاسي الفهري. المعجم العربي نماذج تحليلية جديدة ص١١

وكتابة موادهم، كما كان يفعل رواد المعجمية العربية[1] .فالخليل رائد المعجميين العرب تحدث عن مصادر مادته عندما قال له الكسائى من أين علمك ؟ فقال : من بوادى الحجاز ونجد وتهامة، فخرج وأنفد خمس عشرة قنينة حبراً فى الكتابة عن العرب سوى ما حفظ [2]

و يبين الزمخشري كيف جمع مادة معجمه ، فيقول[3] في مقدمة معجمه: فلّيت له العربية وما فصح من لغاتها ، وملح من بلاغاتها ، وما سمع من الأعراب في بواديها ، ومن خطباء الحلل في نواديها، ومن قراضبة تجد في أكلائها و مراتعها ، ومن سماسرة تهامة في أسواقها ومجمعها، وما تراجزت به السقاة على أفواه قلبها، و تساجعت به الرعاة على شفاه علبها، وما تقارضته شعراء قيس وتميم في ساعات الماتنة، وما تزاملت به سفراء ثقيف وهذيل في أيام المفاتنة؛ وما طولع في بطون الكتب ومتون الدفاتر من روائع ألفاظ مفتنة، وجوامع كلم في أحشائها مجتنة.

لقد اكتفى أصحاب المعاجم منذ عصر الانحطاط بالنقل من المعاجم السابقة واستنساخ التعريفات منها، فلم تعد المعاجم المعاصرة قادرة على مساعدتنا في معرفة المعاني الجديدة التي اكتسبتها المفردات بعد ذلك. فالمعاجم القديمة التي نقلت عنها لا تمثل اللغة كما هي عليه اليوم[4]. ويقول الجابري معلقا على ذلك: يأبى الإطار المرجعي للعقل العربي، عصر التدوين، إلا أن يجعل اللغة العربية الرسمية أو الفصحى لغة القواميس ، تبقى دائما هي اللغة التي جمعت من طرف الخليل وزملائه. أما ما حدث بعد ذلك، بل قبل ذلك، من تطور، فهو على لغة الأعراب الأقحاح يجب تركه وإهماله. ومن هنا تحت تأثير هذا

---

(١) علي القاسمي. علم المصطلح ص٦٨٨

(٢) انظر : محمد حسن عبد العزيز مصادر البحث اللغوى ص٢٦ .

(٣) انظر:الزمخشري. أساس البلاغة المقدمة١

(٤) القاسمي. علم المصطلح: ٦٨٨

المبدأ جاءت قواميسنا المعاصرة مجرد مختصرات مشوهة أحيانا للمعاجم القديمة[١] وقد ظهر من نتائج دراسة مقارنة لأربعة معاجم حديثة أن مداخل المعجم العربي تتجدد بالحذف أكثر مما تتجدد بالزيادة وتبنّي المولد والمحدث والمقترض ووجود نزعة تقليدية محافظة لدى المعاجم العربية الحديثة حتى وإن صرحوا في مقدمات معاجمهم بعكس ذلك[٢].

وكان من الواجب على هذه المعاجم أن تعتمد في جمع مادتها على النصوص المعاصرة منطوقة ومكتوبة وأن تستفيد من معطيات المدونات النصية التي أنجزت في معرفة ما هو أساسي من ألفاظ فيتم اختياره وتوظيفه في تعليم العربية، وما هو ليس كذلك فيتم استبعاده وتنحيته. ولكن الذي حدث أن القائمين على تأليف المعاجم الحديثة باعتمادهم على المعاجم القديمة في جمع جل مادة معاجمهم ،وإعراضهم عن الإنتاج اللغوي المعاصر، أماتوا متكلمي اللغة، فأضحت المعاجم الحديثة فقيرة في نصوصها المعاصرة، منطوقة ومكتوبة واقتصرت فقط على ما يظنه واضعوها أنه يمثل الألفاظ الأساسية في العربية المعاصرة. ولذلك فهي لا تستطيع تزويد الدارسين بالكلمات التي تكسبهم القدرة على استخدام اللغة استخداما سليما في المجالات الحيوية المختلفة التي تتعلق بالواقع الحي للغة. وخير مثال على ذلك إغفال هذه المعاجم لكثير من الكلمات الشائعة في مجال المعلومات والاتصال. فالمفترض في المعجم أنه يعكس واقع اللغة التي يمثلها ويسجل ما استحدثته الجماعة اللغوية من ألفاظ لتعبر به عن مستجدات الحياة المعاصرة.

ولقد أدى عدم تحديث المادة المعجمية إلى عزل المعجم عن الحياة، وزاد من الشعور السلبي تجاه إمكانية قيامه بدور فعال في العملية التعليمية. وأصبحنا

١ محمد عابد الجابري. تكوين العقل العربي٢ ٨٢

٢ عبد اللطيف عبيد. نظرة نقدية في المعجم اللغوي العربي الحديث. ١١٢١

نشاهد عزوف الطلاب ونفورهم من استعمال المعجم، وشعورهم بالإحباط وعدم الرضا بعد استعماله إن اضطروا إلى ذلك.

هناك أمر آخر أغفلته هذه المعاجم في مسألة الجمع، وهو على درجة كبيرة من الأهمية،هو أن هذه المعاجم لم تختر مادتها على أسس علمية كاشفة للألفاظ الأساسية للغة العربية وفي الوقت نفسه مناسبة لحاجات متعلمي اللغة العربية من غير أبنائها حتى تلبي حاجات مستعمل هذا المعجم ، وهي لا شك حاجات لا يمكن أن تتطابق مع حاجات أبناء اللغة، لكننا لاحظنا أن ذلك لم يكن واضحا عند من تصدوا لتأليف معاجم العربية للناطقين بغيرها ، وخير شاهد على هذا اعتماد المعجم العربي الأساسى في مادته وتعريفاته على المعجم الوسيط لدرجة أننا نجد ما قيل في حق المعجم الوجيز من أن لجنة تأليفه وجدت طريقها إليه قريبا ،ومنهجها فيه واضحا فأقامت بناءه على قواعد الوسيط وبدا للناظر فيه شبه الابن بأبيه ،يلوح في وجهه قسماته ،وتبدو عليه سماته[1]، ينطبق تماما على المعجم العربي الأساسي ،واعتماد المعجم الأساسي على الوسيط بهذا الشكل يفترض أن متعلمي العربية من الناطقين بغيرها لا يختلفون عن متعلميها من أبنائها . والسؤال الذي يفرض نفسه هنا كيف تختلف الفئة المستهدفة ولا يترتب على هذا اختلاف حقيقي في المادة المقدمة؟ ويتم اختزال الأمر في مجرد حذف بعض المداخل أو إضافة بعضها الآخر.

وخلاصة الأمر لابد من إنجاز البحوث الميدانية التي تستخلص لنا المفردات الأكثر تداولا في لغة الاستعمال اليومي، لنقف على الرصيد المعجمي الوظيفى اللازم لتواصل الأجنبي باللغة العربية نطقا وكتابة حتى نتمكن من بناء معجم أساسي لتعلم اللغة العربية يستند في اختيار مفرداته إلى المعايير الموضوعية التي تتمثل في الآتي:

---

(١) انظر:مجمع اللغة العربية. مقدمة المعجم الوجيز ص١١

١. الشيوع:

وهو أهم معيار في اختيار الكلمات ؛ إذ كلما كانت الكلمة أكثر استعمالا كانت أنفع وأصلح في تعليم اللغة [١]

وقد أجريت دراسات إحصائية عن الشيوع اللغوي من مواد مكتوبة في عدد من اللغات توصلت إلى نتائج متقاربة ، أهمها أن الألْف كلمة الأولى التي هي أكثر شيوعا تمثل نسبتها نحوا من ٩٠٪ من اللغة المستعملة ، وأن الألف الثانية تمثل ٦٪ ، والثالثة ٢،٥٪، والباقي ١،٥٪.وهذه نتائج مهمة جدا لأنها تكشف عن أن الذي نحتاجه في صلب التعليم اللغوي يتركز في الألف الأولى[٢].

٢. التوزيع:

وهو المعيار الثاني الذي يكمل معيار الشيوع ،ويقصد به مدى استعمال الكلمة في المجالات المختلفة ؛إذ إن هناك كلمات لها انتشار واسع في غير مجال ، ومثل هذه الكلمات أنفع في تعليم اللغة لا جدال؛ لأن المتعلم يستطيع أن يستعمل الكلمة الواحدة في غير موضوع.

٣. قابلية الاستدعاء:

هناك كلمات في اللغة يسهل عليك أن تتذكرها دون عناء،ويسهل عليك أن تستدعيها وقد أجريت تجارب كثيرة على الأطفال ثبت أنهم يستدعون كلمات معينة – في سرعة هائلة – ويستعملونها استعمالا صحيحا[٣].

ويمكن للحاسوب أن يسهم بشكل كبير في اختيار مفردات هذا المعجم، إذ عن طريق المعالجة الحاسوبية يتم تصنيف المفردات حسب تواترها، وتمييز الجذور النشطة من الخاملة.

(١) عبده الراجحي. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. ص ٦٨

(٢) السابق. ص ٤١، ٤٠

(٣) السابق. ص ٦٩

وإذا ما تم اختيار مفردات المعجم على هذا النحو فإنه يمكن أن تضمن مفرداته في كتب المستويات المتدرجة لتعليم العربية للناطقين بغيرها ونتخلص من هذه العشوائية الموجودة في اختيار مفردات هذه الكتب .

ولابد أن تستند هذه المعايير إلى جهد علمي يتمثل في :

- إعداد مدونة معجمية مستخلصة من رصيد لغوي مجمع من النصوص الطبيعية الجامعة لما يكتب أو ينطق في مختلف المجالات.
- معالجة حاسوبية يتم فيها تصنيف المفردات حسب تواترها، وتمييز الجذور الخصبة من أخواتها المجدبة،وتحديد السياقات الحرة والسياقات المقيدة.
- دراسة احتياجات الدارسين
- تحديد مداخل المعجم.
- إعداد المواد المصاحبة للمداخل وفقا لمواصفات محددة

وأما الوضع فيتعلق بمنهج معالجة المفردات المجمعة في المعجم المدوّن، ويتصل بمسألتين منهجيتين في المعجم[1]؛ أولاهما هي مسألة الترتيب. أي المنهج الذي يختاره المؤلف لإثبات ما تجمع لديه من رصيد لغوي في معجمه؛ وثانية المسألتين هي التعريف، وهو الإخبار عن مفردات الألفاظ أو المصطلحات التي تشتمل عليها المدونة بضروب من الإبانة والإيضاح لإظهار معانيها أو دلالاتها أو مفاهيمها.

وأهم ما يخص مسألة التعريف أن التعريف في المعاجم المعدة لغير الناطقين بالعربية لا يختلف عن نظيره في معاجم الناطقين بها وخير شاهد على ذلك أن معظم تعريفات المعجم العربي الأساسى منقولة عن المعجم الوسيط لدرجة أن المعلومات المقدمة عن أصوات العربية متطابقة في المعجمين ، وكذلك لغة تقديمها ،مع الاختلاف الكبير بين جمهور المعجمين.

---

(١) إبراهيم بن مراد. ١٩٩٣ص ٧٠.

ولذلك لابد أن يراعى عند تقديم مادة المعجم قدرة الطالب على فهمها واستعمالها في المكان المناسب على النحو الآتي:

- مناسبة مادة هذا المعجم للفئة المستهدفة .
- تنشيط لغة التعريفات ،وشرح المداخل بحسب معانيها في المدونة النصية وليس بنقل الشروح من معاجم سابقة.
- التزام المنهجية في طريقة الترتيب والتعريف والوسائل المعينة.
- مراعاة الدقة في الأمثلة والشواهد والرسوم والصور.
- توظيف الأمثلة والشواهد في تمكين المتكلم من استعمال المفردات استعمالا صحيحا.
- بناء برمجيات مساعدة تمكن المستفيد من استعماله بسهولة ،ولأغراض متعددة.
- وضع بطاقة لكل كلمة تحتوي على جميع المعلومات المعجمية المتصلة بها على النحو الآتي:

١. المعلومات الصوتية.

٢. المعلومات الصرفية.

٣. المعلومات النحوية.

٤. المعلومات الدلالية.

٥. المعلومات السياقية.

مع تزويد المعجم بالوسائط المتعددة من صوت وصور ورسوم إيضاحية وجداول بيانية، وغيرها من الوسائل المعينة التي تسهم بشكل ملحوظ في إيصال هذه المعلومات إلى مستعمل المعجم.

وفي النهاية لابد من النص على آلية واضحة تحدد كيفية تحديث هذا المعجم من أجل:

- استدراك الخلل.
- إزالة منتهي الصلاحية.
- إضافة ما يستجد من ألفاظ و تعبيرات.
- الاستفادة من تطور التقنيات.

المراجع

١. إبراهيم أنيس (١٩٩١م) دلالة الألفاظ . القاهرة .

٢. إبراهيم بن مراد (١٩٩٣) المعجم العربي المختص ،دار الغرب الإسلامي، بيروت.

٣. ابن منظور (١٩٥٥)لسان العرب،دار صادر،بيروت.

٤. أبو بكر محمد بن الحسن الزبيدي (١٤١٢) مختصر العين تحقيق ودراسة عبد العزيز بن حميد الحميد، رسالة ماجستير، كلية اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض

٥. أحمد بن محمد النشوان(١٤٢٧ه)اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم. مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج١٨، ع٣٨.

٦. أحمد شفيق الخطيب،القواميس فن وعلم، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق،م٨،ج٣.

٧. أحمد العايد (١٩٨٧)، هل من معجم وظيفي،ضمن المعجمية العربية المعاصرة،ط١ دار الغرب الإسلامي ،بيروت.

٨. أحمد مختار عمر (١٩٩٨). صناعة المعجم الحديث، عالم الكتب ،القاهرة.

٩. جبران مسعود (٢٠٠٧) رائد الطلاب المصور ، دار العلم للملايين،بيروت

١٠. خليل الجر(١٩٧٣) المعجم العربي الحديث لاروس، مكتبة لاروس، باريس

١١. رمضان عبد التواب (١٩٨٧) فصول في فقه العربية، القاهرة.

١٢. الزمخشري(١٩٨٩). أساس البلاغة،بيروت.

١٣. عبد الرحمن إبراهيم الفوزان،وآخرون (١٤٢٥ه)المعجم العربي بين يديك،سلسلة العربية بين يديك ،العربية للجميع،الرياض.

١٤. عبد العزيز مطر(١٩٩٠). المعجم العربي الأساسي إضاءة ونقد،حوليات كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية ،جامعة قطر ،ع١٤.

١٥. عبد الغني أبو العزم (١٩٩٧)المعجم المدرسي أسسه وتوجهاته، ط١ ، مؤسسة الغني ،الرباط المغرب.

١٦. عبد القادر الفاسي الفهري (١٩٨٦م). المعجم العربي نماذج تحليلية جديدة،دار توبقال،المغرب.

١٧. عبد اللطيف عبيد. نظرة نقدية في المعجم اللغوي العربي الحديث ،مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق ،م/٧٨ ،ج/٤.

١٨. عبده الراجحي (١٩٩٥م). علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية،دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية.

١٩. علي القاسمي(١٩٩١م). علم اللغة وصناعة المعجم،مطابع جامعة الملك سعود،الرياض.

٢٠. (٢٠٠٨). علم المصطلح. مكتبة لبنان ناشرون ،بيروت.

٢١. (٢٠٠٣).المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق. مكتبة لبنان ناشرون، بيروت.

٢٢. مجمع اللغة العربية(١٩٧٢) المعجم الوسيط، القاهرة.

٢٣. (١٩٨٩). المعجم الوجيز ، دار التحرير للطبع والنشر،القاهرة.

٢٤. محمد حسن عبد العزيز(١٩٩٧). مصادر البحث اللغوى،الكويت.

٢٥. محمد رشاد الحمزاوي(١٩٨٦م).من قضايا المعجم العربي قديما وحديثا، دار الغرب الإسلامي،بيروت

٢٦. محمد عابد الجابري (٢٠٠٩). تكوين العقل العربي،بيروت

٢٧. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٩١). المعجم العربي الأساسي.

٢٨. معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام (٢٠٠٤). سلسلة تعليم العربية للناطقين بغيرها.



الفهرس

الأبحـــاث:

التأليفات المقيدة: الخصائص ومعوّقات الاكتساب

- أ.د. رفيق عبد الحميد بن حمودة

استخدام أداة التعريف لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى: من أين تأتي الأخطاء؟

- د. عيسى عودة الشريوفي

اتجاهات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو التدريس باستخدام الجوال التعليمي

- د. مختار عبد الخالق عطية

ظاهرة الضعف الإملائي في مهارة الكتابة لدى الناطقين بغير اللغة العربية

- د. علي بن جاسر الشايع

واقع المعجم العربي لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها

- د . شعبان قرني عبد التواب



المملكة العربية السعودية
مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية
هاتف: 2581082 11 966+   فاكس: 2581069 11 966+
ص.ب 12500 الرياض 11473

ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٩٠٦٤٨-٦-٢